

**Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Асоціація університетів України
Одеська обласна державна адміністрація
Одеська міська рада
Одеський обласний інститут удосконалення вчителів
Освітньо-культурний центр «Інститут Конфуція»**

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО**

МАТЕРІАЛИ

III МІЖНАРОДНОГО КОНГРЕСУ

**«ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРІ»**

18-21 травня 2017 року

**Місце проведення: Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського
(м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26)**

**Одеса
2017**

**Министерство образования и науки Украины
Национальная академия педагогических наук Украины
Ассоциация университетов Украины
Одесская областная государственная администрация
Одесский городской совет
Одесский областной институт усовершенствования учителей
Образовательно-культурный центр «Институт Конфуция»**

**ЮЖНОУКРАИНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ К. Д. УШИНСКОГО**

МАТЕРИАЛЫ

III МЕЖДУНАРОДНОГО КОНГРЕССА

**«ГЛОБАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

18-21 мая 2017 года

Место проведения:

**Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского
(г. Одесса, ул. Старопортофранковская, 26)**

**Одесса
2017**

**Ministry of Education and Science of Ukraine
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Association of Universities of Ukraine
Odessa Regional State Administration
Odessa City Council
Odessa Regional Advanced Training Institute for Teachers
Education and Culture Centre «Confucius Institute»**

**SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K. D. USHYNsky**

**THIRD INTERNATIONAL CONGRESS
«GLOBAL CHALLENGES OF PEDAGOGICAL EDUCATION
IN ACADEMIC SPACE»**

18-21 May 2017

South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky
26, Staroportofrankivska Str.

Odessa
2017

Рекомендовано до друку рішенням ученої ради
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
(протокол № 11 від 27 квітня 2017 року)

Укладачі:

Чебикін Олексій – доктор психологічних наук, академік НАПН України (голова)
Ананьєв Антон – кандидат психологічних наук, приват-професор (Україна)
Андрющенко Віктор – доктор філософських наук, академік НАПН України (Україна)
Богущ Алла – доктор педагогічних наук, академік НАПН України (Україна)
Білова Наталія – кандидат педагогічних наук, приват-професор (Україна)
Балуба Ігор – кандидат історичних наук, начальник відділу педагогічної та післядипломної освіти Міністерства освіти і науки України (Україна)
Бідний Григорій – професор Університетського коледжу м. Нью Джерсі (США)
Богданова Інна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Гаєвець Яна – кандидат педагогічних наук, викладач (Україна)
Гайжугіс Альгірдас – габілітований доктор гуманітарних наук, академік, член-кореспондент Академії наук Литовської республіки (Литва)
Дін Сін – PhD, координатор Освітньо-культурного центру КНР «Інститут Конфуція» (Китай)
Джангулашвілі Леван – професор (Грузія)
Джуринський Петро – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Долинський Борис – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Жаровцева Тетяна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Жук Олександр – доктор педагогічних наук, професор (Білорусь)
Задорожна Любов – кандидат філософських наук, заступник директора Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (Україна)
Койчева Тетяна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Копусь Ольга – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Курлянд Зінаїда – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Мартінова Раїса – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна)
Музиченко Ганна – доктор політичних наук, професор (Україна)
Наумкіна Світлана – доктор політичних наук, професор (Україна)
Осипова Тетяна – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Пальшкова Ірина – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
Попова Олександра – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)
Саннікова Ольга – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)
Симоненко Світлана – доктор психологічних наук, професор (Україна)
Скворцова Світлана – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (Україна)
Тарасенко Ольга – доктор мистецтвознавства, професор (Україна)
Хмель Наталя – кандидат психологічних наук, приват-професор (Україна)
Яковлева Марина – кандидат психологічних наук, доцент (Україна)

Усі матеріали друкуються в авторській редакції.

Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі : матеріали
Г 54 III Міжнародного Конгресу (м. Одеса, 18-21 травня 2017 року) / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. – Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – 678 с.

ISBN 978-966-916-275-5

До збірника ввійшли матеріали III Міжнародного Конгресу «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі», присвяченого узагальненню педагогічних, психологічних та соціально-політичних аспектів підготовки сучасного вчителя; системі формування духовного та інтелектуального потенціалу сучасної молоді; перспективним психолого-педагогічних концепціям підготовки вчителя в системі університетської освіти; інноваційним авторським педагогічним технологіям.

Збірник рекомендовано для широкого кола фахівців, які цікавляться проблемами педагогічної освіти.

УДК 378.4:37.015.3+001
ББК 74+72я43

ВСТУП

Традиційно кожні п'ять років у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського проводяться масштабні міжнародні конгреси, присвячені системі підготовки сучасного вчителя. Останні два – «Революція в університетській освіті: глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє» та «Місія вчителя в сучасному світі» – засвідчили надзвичайно великий інтерес до обміну науковими надбаннями з різних проблем підготовки сучасного вчителя.

Результати досліджень, представлених у межах нинішнього конгресу «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі», свідчать про широкий спектр наукового пошуку, спрямованого як на розробку нових відносно цілісних підходів та концепцій підготовки вчителя майбутнього, так і різних фрагментарних пошуків, орієнтованих на розкриття інноваційних технологій, спрямованих на формування у майбутнього вчителя окремих його якостей. Останні суттєво переважають над першими. Заслужують на увагу також доповіді, пов'язані зі специфікою пошуку ефективних систем підготовки вчителя в різних країнах, які не ввійшли в збірку матеріалів конгресу. Перш за все, це доповідь про сучасні системи підготовки вчителя у контексті узагальнення досвіду різних європейських країн, представлена професором Литовського едукологічного університету Альгірдасом Гайжутісом (Литва). Не менш цікавими є доповіді про систему підготовки вчителів в Ізраїлі (Болеслав Ятвецький), Китаї (Дін Сін), Республіці Кореї (Юг Де Сок), Білорусії (Олександр Жук), США (Джой Фордайс), Грузії (Леван Джангулашвілі), Молдови (Сіміон Кайсин) та інших країн.

Слід відзначити, що в цьому конгресі потужно представлено результати досліджень з проблем викладання математики, фізики, інформатики; пошуку умов активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається; розкриття конкретних технологій та специфіки викладання різних предметів; специфіки та особливостей підготовки вихователів дошкільних закладів, початкової школи, фахівців музичного, мистецького та фізичного виховання. Численні дослідження були презентовані вченими відносно різних підходів до професійної підготовки вчителя, його компетентності та педагогічної майстерності. Надзвичайно цікавими виявилися матеріали, що стосуються психологічних, політичних, правових та інших наук щодо методологічних аспектів опанування вчителем різних знань.

Характер представлених матеріалів не завжди дає уявлення про конкретний результат, незважаючи на заявлений досить актуальний предмет дослідження. Це насамперед методи інтенсивного навчання іноземних мов, проблеми інклюзивної освіти, питання виховання моральних цінностей тощо. Можливою причиною тому є обмеження тексту тез за обсягом.

Враховуючи вищезазначене, оргкомітетом ухвалено рішення більш розширені та актуальні доповіді рекомендувати до друку у вигляді статей в періодичних наукових виданнях «Science and Education», «POLITICUS», «Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: the Way to Integration».

Олексій ЧЕБИКІН

доктор психологічних наук, академік,
ректор Університету Ушинського

ПЛАТФОРМА РЕКТОРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ФАХІВЦІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

СТРУКТУРА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Бодик О. П.

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Слов'янськ, Україна

Професійна підготовка майбутнього вчителя стає в наш час предметом багатьох досліджень, що обумовлено підвищенням вимог до педагога як фахівця в умовах кардинальних змін у суспільстві і, відповідно, – до якості його підготовки до самостійної педагогічної діяльності.

Дослідженню ролі університету в умовах глобалізованого та індивідуалізованого суспільства присвячені праці З. Баумана, М. Тлостанової, Д. Іванкіної, С. Степанової; парадигмальні виміри проблеми освіти виявляє В. Буданов; порівняння сучасних освітніх закладів із класичною гумбольдтівською моделлю університету здійснена на основі фундаментального дослідження Г. Шнедельбаха; роль університету як фактору інноваційного розвитку досліджена Т. Калиновською, С. Косолаповою, В. Куценком, Л. Нічуговською, А. Прошкіним та О. Фомкіним.

Процес підготовки фахівця будь-якого профілю має будуватися таким чином, щоб він не став додатковим фактором культурного відторгнення, а створював умови для формування фахівця високого рівня на базі глобальної освіти. Однак підготовка до професійної діяльності не може обмежуватися тільки оволодінням майбутніми фахівцями процесуальної сторони професійної діяльності. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування і розвитку професійно особистісно-значущих якостей. З урахуванням цього більш обґрунтованим є розуміння професійної підготовки як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування особистості – професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності.

Спираючись на цю точку зору, ми розглядаємо професійну підготовку студентів педагогічного вищого навчального закладу як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності знаннями, вміннями і навичками, розвитку професійно особистісно-значущих якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

На основі аналізу змісту, структури, своєрідності підходів науковців до понять «педагогічна система» (Г. Александров, К. Баханов, В. Беспалько, Н. Кузьміна) та «виховна система» (В. Караковський, Л. Новікова, Ю. Сокольников) встановлено, що педагогічна система є цілеспрямованим (підпорядкованим досягненню певних цілей), динамічним (її стан змінюється з часом), відкритим (виявляє ставлення до навколишнього середовища) утворенням і виступає однією з умов розв'язання складних проблем сучасної педагогічної науки [1].

Однак більшість учених вважають, що взаємозв'язок елементів, складових системи професійної підготовки студентів педагогічного вищого навчального закладу, передбачає не просте їх підсумовування, а досягнення на основі їх інтеграції спільної мети – підготовки компетентного педагога. Ця мета і визначає структуру професійної підготовки майбутніх учителів. При цьому системоутворюючим фактором такої системи виступає різноманітна за видами і змістом взаємопов'язана діяльність викладачів і студентів. Виділення мети професійної підготовки майбутнього педагога з урахуванням компетентнісного підходу, який виступає в якості основи розвитку сучасної системи освіти, передбачає спрямованість навчання у ВНЗ на формування готовності студентів до ефективної педагогічної діяльності.

Професійна підготовка студентів педвузу передбачає озброєння майбутніх учителів не тільки теорією, а й методикою здійснення навчально-виховного процесу. Однак, якщо оволодіння методикою виховного процесу органічно входить до складу педагогічної підготовки, то підготовка до здійснення навчального процесу пов'язана з освоєнням методики викладання конкретної наукової дисципліни за обраною спеціальністю. В даному випадку невірним було б розглядати приватні методики, як чисто практичні дисципліни, які здійснюють лише переклад теоретичних положень з інших наук на рівень їх практичного застосування, або як дисципліни, узагальнюючі в собі спеціальні наукові та психолого-педагогічні знання.

Ми розглядаємо методику викладання предмета як самостійну дисципліну, в якій на основі загальнодидактичних закономірностей розкриваються специфічні завдання, принципи, зміст, форми і методи навчання конкретному предмету. Оскільки підготовка студентів до педагогічної діяльності торкається питань організації виховної роботи як в навчальний, так і у позанавчальний

час, необхідним є виділення методичної підготовки майбутніх учителів у відносно самостійний елемент системи їх професійної підготовки.

Ще одним структурним елементом системи професійної підготовки студентів педвузу є практична підготовка. Засвоєння знань нерозривно пов'язане із застосуванням їх на практиці, формуванням умінь і навичок здійснення педагогічної діяльності, що становить основу практичної підготовки майбутніх учителів. Практична підготовка студентів до педагогічної діяльності передбачає формування педагогічних умінь і навичок, необхідних для вирішення педагогічних завдань у процесі навчально-виховної роботи. Вирішення даного завдання ґрунтується на положенні про те, що для організації будь-якої діяльності суб'єкту необхідно мати високоспеціалізовані знання, оскільки будь-яка діяльність включає і технологічний компонент. Але одного цього знання недостатньо, для ефективного здійснення діяльності потрібні відповідні вміння та навички в області технології і техніки діяльності.

З огляду на все вищевикладене, ми вважаємо за необхідне виділити практичну підготовку у відносно самостійний компонент загальної системи професійної підготовки майбутніх учителів. Це передбачає оволодіння студентами вміннями та навичками в галузі педагогічної техніки, способами і прийомами організації педагогічної взаємодії з вихованцями у процесі вирішення педагогічних завдань.

Отже, у структуру системи підготовки студентів входять наступні компоненти: морально-психологічний, методологічний, теоретичний, методичний та практичний. Ці компоненти відображають цілісний характер феномена готовності до педагогічної діяльності і діалектичний взаємозв'язок його складових, що дає підставу розглядати їх як необхідні і достатні для збереження і розвитку системи професійної підготовки майбутніх вчителів.

Література

1. Сараєва О.В. Педагогічна система В.О. Сухомлинського в науковому доробку вітчизняних вчених: автореф. дис. к. пед. наук:13.00.01 / Сараєва О.В., Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2007. – С. 6.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

Вакуленко В. М.

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Слов'янськ, Україна

На сучасному етапі розвитку Європейського простору вищої освіти важливим викликом є впровадження стандартів, рекомендацій і основних інструментів, що сприяють сумісності, порівнянності, визнанню періодів і термінів підготовки фахівців.

В області педагогічної освіти це підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, вдосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку системи вищої освіти і держави; розробка і впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) з метою підвищення якості змісту професійної освіти і навчання та приведення його у відповідність до вимог роботодавців [1].

Нині підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні відбувається за кількома напрямками. Система є багатофункціональною і розгалуженою та вже підлягала суттєвій модернізації – від функцій методичних центрів до функцій вищих навчальних закладів III рівня акредитації. Однак сьогодні мова йде про значно глобальніші нововведення. Сучасний світ перебуває під впливом інтеграційних змін. Відбувається зближення економічних, соціальних, духовних, культурних й освітніх систем. У вирі інтернаціоналізації та євроінтеграції необхідно принципово змінювати структуру та змістове наповнення фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, практичної, гуманітарної та соціально-економічної перепідготовки вчителів. Перед післядипломною педагогічною освітою постали нові завдання.

У зв'язку з цим В. Ковальчук зазначає, що модернізація професійного і світоглядно-методологічної підготовки вчителя детермінується процесами глобалізації та інформатизації суспільства, під впливом яких змінюються характер праці, міжособистісні відносини, відбувається впровадження досягнень сучасних педагогічних технологій. Автор зазначає, що модернізація системи підготовки сучасного вчителя вимагає:

- а) формування світогляду майбутнього вчителя;
- б) формування методологічної культури студентів як системи соціально апробованих принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності;
- в) формування в педагогічних навчальних закладах різного рівня фундаментальних професійно-моральних якостей фахівця-педагога.

На основі модернізації педагогічної освіти розвивається і оновлюється методологія наукового пізнання суперечностей, проблем педагогічної науки, постановки і рішення задач підготовки педагога-професіонала у вищій школі [2].

Проблема вибору освітньої парадигми, узагальнення перспективних напрямків розвитку і векторів модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні відображені в наступних основних документах державного рівня: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та його інтеграція в європейський освітній простір (2004), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2013), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2011), нормативно-правовий документ «Національна рамка кваліфікацій» (2011); Закони України «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про освіту» (1991), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про вищу освіту» (2014 року) і т. д.

Система підвищення кваліфікації розвивається на основі безперервної реалізації концепції навчання протягом усього життя. Проблеми напрямків розвитку безперервної освіти, освіти дорослих та основних аспектів модернізації підвищення кваліфікації педагогічних працівників відображені в наукових працях зарубіжних і вітчизняних вчених: В. Гаргай, Б. Гершунський, Л. Даниленко, Л. Лук'янової, Н. Ларіної, С. Малькової, Н. Ничкало, А. Олійника, Н. Протасової, Л. Пуховської, Н. Семиченко та ін. зокрема, Б. Гершунський і З. Малькова в безперервній освіті вчителя бачать орієнтацію на його особистість. Дослідники відзначають, що це головна умова оптимального функціонування всіх ланок системи освіти надає їй інтеграційних якостей: цілісності, наступності, мобільності, динамічності, прогностичного напрямку, адаптивності [3, с. 4].

У свою чергу, неперервна професійна освіта сьогодні охоплює не тільки всі традиційні компоненти освітніх систем, але і неформальну освіту, самоосвіту, освіту дорослих.

Гармонійне поєднання формальної та неформальної освіти забезпечить цілісність системи особистісно-професійного розвитку науково-педагогічного працівника. Тому на державному рівні необхідно створювати нормативно-правове поле, яке забезпечить, в першу чергу, можливість здобувати освіту протягом усього життя, на основі індивідуальних навчальних планів, пролонгованих або стислих у часі, різних за видами, формами та методами навчання, зручних для кожної людини і його роботодавця (державного або недержавного).

Таким чином, основними тенденціями модернізації підвищення кваліфікації педагогів в Україні з урахуванням південно-європейського педагогічного досвіду є: децентралізація, європеїзація, демократизація, гуманізація, технологізація, андрагогізація, педагогізація і психологізація навчальних планів і програм підвищення кваліфікації; підвищення інформаційного забезпечення; транснаціональний характер міжнародної мобільності вчителів, викладачів і студентів; міжкультурна спрямованість курсів післядипломної освіти в зв'язку з поглибленням світової економічної кризи і посиленням міграційних і соціальних рухів в Європі і в усьому світі.

Література

1. Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти [Електроний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/education /higher> (дата обращения : 03.08.2016).

2. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Ю. Ковальчук. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 34 с.

3. Гершунський Б. С. Педагогические аспекты концепции непрерывного образования / Б. С. Гершунский, З. Малькова // Теоретико- методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования : материалы конф. – Ч. 1. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – 271 с.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ, ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УО МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА

Валетов В. В., Лебедев Н. А.

*Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь*

Отличительными особенностями современного высшего образования являются информатизация, интернационализация и инклюзивное образование. На практические мероприятия, связанные с их практической реализацией, в университетах многих стран тратятся значительные финансовые средства. Это обусловлено различными причинами.

В настоящее время в силу ряда причин использование традиционных педагогических технологий не позволяет в полной степени достичь запланированного образовательного результата. В этой связи на современном этапе развития образования актуальным становится использование информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс, позволяющих оптимизировать учебно-воспитательный процесс. В УО МГПУ им. И.П. Шамякина информатизация образовательного процесса рассматривается как одно из приоритетных направлений развития и повышения качества и доступности высшего образования [1]. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс базируется на применении электронных учебно-методических комплексов (далее ЭУМК), электронных учебников, дистанционного образования, обучающих и контролирующих программ, использовании презентаций, электронной библиотеки, программ типа «Антиплагиат», проведении видеоконференций и др. В локальной сети университета создана и функционирует электронная библиотека, в которой размещены не только учебные и научные издания в электронной форме. Услуги электронной библиотеки востребованы сотрудниками и студентами университета и позволяют повысить эффективность учебно-методической и научной работы, снизить себестоимость обучения. Кроме того, библиотекой ведется электронный каталог, включающий библиографические записи книг, статей, учебно-методических изданий. Доступ к электронному каталогу осуществляется с автоматизированных рабочих мест, расположенных в зале информационных ресурсов. В зале информационных ресурсов для сотрудников и студентов университета открыт доступ к электронно-библиотечным системам «Виртуальный читальный зал национальной библиотеки Беларуси», научной электронной библиотеки eLibrary и др. Большое внимание в университете уделяется разработке ЭУМК. Так, в настоящее время на облачной платформе Moodle размещено свыше 100 ЭУМК, разработанных и зарегистрированных в соответствии с нормативными требованиями. К 1 сентября 2017 г. перед профессорско-преподавательским составом университета поставлена задача 100% обеспечения учебных дисциплин ЭУМК. Использование в образовательном процессе ЭУМК обеспечивает комплексную и системную поддержку самостоятельной работы студентов, включая самоконтроль; разнообразие форм представления информации (текст, графика, аудио- и видеoinформация и др.); быстроту поиска информации; поддержку дистанционной формы получения образования и др. В 2017/2018 учебном году в УО МГПУ им. И.П. Шамякина впервые будет осуществлен набор на дистанционную форму получения образования по специальности «История и обществоведческие дисциплины» по первой ступени и по специальности «Литературоведение» на второй ступени получения образования. Помимо перечисленных выше направлений дальнейшая работа по внедрению информационно-коммуникативных технологий в образовательный процесс будет связана с расширением практики видеосеминаров и видеоконференций, видеолекций, модернизацией форм и методик организации образовательного процесса, сопровождающих процессы информатизации, развитием сайта университета. При этом особое внимание уделяется качеству применяемых компьютерных технологий, их педагогической целесообразности и наличию лично и профессионально-значимых ценностей. Естественно, для реализации данных направлений необходима соответствующая информационно-коммуникационная инфраструктура. В университете непосредственно в учебном процессе используется 6 компьютерных классов и два лингафонных кабинета, на базе которых проводится подготовка студентов различных специальностей по информатике и иностранным языкам. Все лекционные аудитории и часть учебных кабинетов оснащены стационарно установленной видеопроекционной техникой, в том числе мультимедиа; при необходимости дополнительно используются переносные видеопроекторы. Оснащение учебных аудиторий видеопроекционной техникой позволяет проводить лекционные и значительную часть практических занятий с использованием мультимедиа технологий. В каждом учебном корпусе и общежитии имеются точки доступа wi-fi для выхода студентами в интернет с мобильных устройств. Помимо материальной базы для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий образования необходима соответствующая подготовка профессорско-преподавательского состава. В УО МГПУ им. И.П. Шамякина такая подготовка осуществляется как за счет внутренних ресурсов, так и путем обучения персонала приглашенными специалистами. Так, в 2014-2016 учебном году для преподавателей университета организовано несколько учебно-методических семинаров по данной проблематике. Например, был проведен семинар с мастер-классом «Использование анимации в образовательном процессе вуза и школы», где рассматривались вопросы использования анимации как средства активизации учебной деятельности студентов и учащихся. На факультете повышения квалификации и переподготовки кадров для сотрудников университета организованы обучающие курсы по теме «Интерактивная доска». По запросам кафедр сотрудниками отдела информационных технологий и инновационной деятельности проводится персональное консультирование преподавателей по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в образовании. Ряд преподавателей университета прошли курсы повышения квалификации с выдачей соответствующих сертификатов, организованные Государственным учреждением

образования Республиканский институт высшей школы по темам «Технология компьютерного тестирования», «Web-проектирование в образовании», «Проектирование и разработка ЭУМК в системе высшего образования». Полученные в ходе курсов, семинаров, консультаций знания служат методической основой для разработки авторских ЭУМК преподавателями университета.

Последовательная реализация парадигмы инклюзивного образования позволяет мобилизовать на благо общества ресурсы гетерогенных групп, которые при традиционном подходе далеко не всегда имеют возможность получить высшее образование. Следует также учитывать, что сегодня различия обучающихся обусловлены не только этническими, культурными и социальными аспектами, но и ростом обучающихся с особенностями психофизического развития (ограниченными возможностями здоровья). Увеличение количества таких обучающихся обусловлено комплексом факторов, и, в первую очередь, влиянием негативных последствий цивилизации на человека. По оценкам большинства специалистов численность этой категории обучающихся будет расти и дальше. Причем образовательные потребности обучающихся с особенностями психофизического развития в ряде случаев могут существенно отличаться от общепринятых. В современном образовании многообразие рассматривается не как проблема, а как дополнительный ресурс для развития, поскольку многообразие играет роль источника инноваций, что особенно важно в условиях постиндустриального общества. С гуманистических позиций инклюзивное образование дает каждому человеку, независимо от цвета его кожи, физического состояния, расовой принадлежности и других проявлений гетерогенности, шанс на реализацию потенциальных возможностей. Таким образом, инклюзивное образование в университете позволяет удовлетворить образовательные потребности различных групп обучающихся и использовать на благо общества дополнительные ресурсы [2].

Интернационализацию высшего образования обычно рассматривают в нескольких плоскостях: наличие в университете программ технической помощи, наличие международного компонента в содержании учебных планов и программ, международную мобильность студентов и преподавателей [3]. Обучение иностранных студентов служит важным финансовым источником развития университетов. Причем иностранные студенты не только создают рабочие места в университете, но, покупая промышленные и продовольственные товары белорусского производства, способствуют развитию белорусской промышленности, сельского хозяйства, сферы обслуживания. Развитие в университетах въездной и выездной академической мобильности ведет как к повышению качества образования и росту его конкурентоспособности, так и к культурному обогащению всех участников образовательного процесса. В этой связи интернационализация выполняет гораздо более значимую функцию, чем традиционные инструменты повышения качества образования.

Рассмотрим, как концепции интернационализации и инклюзивного образования реализуются в УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (далее МГПУ им. И.П. Шамякина).

В университете с 2014 г. выполняется проект международной технической помощи «Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия» 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR.

В рамках реализации проекта

- выявлены гетерогенные группы обучающихся (одаренные студенты; студенты с особенностями психофизического развития; студенты из неполных семей; иностранные студенты и другие);

- проведено масштабное анкетирование обучающихся гетерогенных групп;

- опубликовано большое количество научных и научно-популярных статей по вопросам инклюзивного образования;

- пополнен библиотечный фонд по инклюзивному образованию;

- организованы обучающие семинары по подготовке педагогов, образовательных менеджеров для работы в условиях многообразия;

- организованы стажировки преподавателей, магистрантов, аспирантов в зарубежных университетах по вопросам инклюзии;

- открыта специальность второй ступени получения высшего образования «Образовательный менеджмент»;

- увеличено количество выполняемых дипломных и магистерских диссертаций по вопросам инклюзивного образования;

- закуплено оборудование для Центра инклюзивного образования;

- проведены онлайн-семинары с университетами по вопросам развития инклюзивного образования;

- подготовлена часть международного учебника «Педагогика разнообразия».

Преподавателями университета (Иванова Л.Н., Жлудова Н.М.) разработан и прошел международную экспертизу модуль (курс) «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи?» (Resilienz: Was Kinder und Jugendliche stärkt?), направленный на формирование профессиональной компетентности будущих педагогов и образовательных менеджеров в области развития жизнестойкости личности подрастающего человека. Кроме данного курса в университете в рамках проекта разработаны, прошли международную экспертизу и опубликованы тренинги (межкультурной коммуникации; делегирования полномочий; стратегии разрешения конфликтов в гетерогенных группах), предназначенные для слушателей системы повышения квалификации.

В настоящее время в университете обучается свыше 200 иностранных слушателей и студентов из различных стран мира (Туркменистан, Исламская Республика Пакистан, Республика Индия и др.), что составляет свыше 10% от численности студентов дневной формы получения образования. В целях развития академической мобильности университет ежегодно направляет преподавателей, магистрантов, аспирантов в зарубежные университеты для прохождения стажировок, включая стажировки за счет средств различных проектов (международной технической помощи и др.). Например, за счет средств проекта международной технической помощи в ноябре 2016 г. три магистранта из УО МГПУ им. И.П. Шамякина прошли стажировку по вопросам инклюзивного образования в ФГБОУВПО «Кубанский государственный университет» (Россия). В свою очередь, три магистранта ФГБОУВПО «Кубанский государственный университет» в этот же период прошли стажировку на базе нашего университета по специальности «Образовательный менеджмент». В 2015-2017 гг. лучшие студенты филологического факультета прошли часть педагогической практики под руководством белорусских преподавателей на базе немецких городских школ и университетов (г. Детмольд, г. Билефельд и др.). Накоплен положительный опыт проведения спецкурсов для студентов, магистрантов, аспирантов высококвалифицированными зарубежными специалистами. Таким образом, в УО МГПУ им. И. П. Шамякина выполняются все составляющие концепции интернационализации университета (наличие программ международной технической помощи; реализация учебных программ, прошедших международную экспертизу; развитие академической мобильности) и системно реализуется инклюзивное образование.

Литература:

1. Валетов В.В. Использование компьютерных технологий в образовательном процессе УО МГПУ им. И.П. Шамякина / В.В. Валетов, Н.А. Лебедев. Высшая школа : проблемы и перспективы : 12-я Международная науч.-метод. конф., Минск, 22-23 окт. 2015 г. В 2 ч. Ч. 1. – Минск : РИВШ, 2015. – С. 212-215.
2. Валетов В.В. Роль инклюзивного образования и интернационализации в развитии УО МГПУ им. И.П. Шамякина // В.В. Валетов, Н.А. Лебедев // Эколого-биологические аспекты состояния и развития Полесского региона. Материалы VII Международной заочной научно-практической конференции «Современные экологические проблемы развития Полесского региона и сопредельных территорий: наука, образование, культура», Мозырь, 2016. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2016. – С. 150-153.
3. Певзнер М.Н. Образовательный менеджмент вуза в России и за рубежом: теоретические основы и опыт реализации / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2015. – 363 с.

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ МАКСИМА ТАНКА КАК ЦЕНТР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Жук А. И.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Республика Беларусь*

На современном этапе развитие инновационных процессов в системе педагогического образовании Республики Беларусь является объективной закономерностью, что обусловило переход на кластерную организацию сотрудничества в отрасли; обновление содержания подготовки педагогических кадров, предполагающее усиление практико-ориентированности образовательного процесса и увеличение доли самостоятельной работы студентов; интенсивное внедрение информационных технологий; личностно ориентированный характер взаимодействия участников образовательного процесса и др. Стратегическим направлением развития педагогического образования на ближайшую пятилетку является обеспечение его непрерывности.

В настоящее время система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь включает профильное (предпрофессиональное) педагогическое образование на третьей

ступени общего среднего образования (педагогические классы), среднее специальное педагогическое образование, высшее педагогическое образование, послевузовское образование, дополнительное образование взрослых. В целом, современная система непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, ступенчатость, многоуровневость и многофункциональность.

Эффективным механизмом обеспечения непрерывности педагогического образования и продуктивного взаимодействия всех субъектов, участвующих в этом процессе, является переход на кластерную организацию сотрудничества в отрасли.

С этой целью в 2015 году в Республике Беларусь создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (Кластер), в который вошли университеты республики, осуществляющие профессиональную подготовку педагогических кадров с максимальным использованием потенциала имеющихся научных школ и инновационного опыта образовательной практики; научные и научно-методические учреждения, центры и институты; школы-лаборатории, выступающие в качестве учебной и опытно-экспериментальной базы для непрерывной педагогической практики, учебной, научно-исследовательской и проектной деятельности.

Кластер в системе непрерывного педагогического образования обеспечивает:

- интеграцию интеллектуальных ресурсов вокруг ключевых проблем развития педагогического образования;
- преемственность в отборе и подготовке высококвалифицированных педагогических кадров с преодолением дефицита абитуриентов на педагогические специальности и мотивированием на педагогическую профессию лучших учащихся;
- практико-ориентированность подготовки педагогических кадров с оперативной обратной связью о степени удовлетворенности заинтересованных субъектов;
- поиск и внедрение различных форм интеграции образования, науки и инновационной педагогической практики.

Управляющим ядром Кластера является Белорусский государственный педагогический университет (БГПУ) как ведущее в отрасли учреждение высшего образования. В структуре университета функционируют 12 факультетов и 44 кафедры. Подготовка педагогических кадров и других специалистов образования осуществляется по 64 специальностям на I ступени высшего образования и по 18 на второй. Подготовка кадров высшей квалификации ведется по 48 специальностям аспирантуры и 18 специальностям докторантуры.

В 2015/16 учебном году в образовательном процессе университета начато освоение принципов и механизмов Европейского пространства высшего образования в соответствии с Дорожной картой развития системы высшего образования для Республики Беларусь. В ходе планомерной и систематической работы был приведен в соответствие с международными стандартами перечень специальностей педагогического профиля в Общегосударственном классификаторе Республики Беларусь «Специальности и квалификации», осуществляется модернизация структуры и содержания образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ высшего педагогического образования в рамках укрупненных специальностей и разработка соответствующих им актуальных направлений профилизации и т.д.

В целях повышения качества педагогического образования при БГПУ создана сетевая академия педагогики электронного обучения. Это современная высокотехнологичная научно-образовательная площадка объединила преподавателей, студентов, ученых не только БГПУ, но и всего Кластера в профессиональное педагогическое сообщество по таким направлениям, как: дидактика сетевого урока; педагогическая практика в сфере электронного обучения; сетевое педагогическое взаимодействие на базе электронного журнала; открытые лекции, семинары, вебинары опытных IT-педагогов и лучших ученых; формирование научного портфолио студента в области педагогики электронного обучения. Работа сетевой академии позволит максимально интенсивно развивать собственную информационно-образовательную среду педагогического образования, т.е. перейти к так называемому электронному обучению, предполагающему внедрение моделей мобильного обучения на базе «облачных» технологий, организацию сетевого взаимодействия участников образовательного процесса.

Являясь крупнейшим учебно-научно-методическим центром педагогического образования республики, БГПУ продолжает наращивать свой образовательный, научный и воспитательный потенциал. Взаимодействие университета с учреждениями образования в рамках кластера обеспечивает реализацию научно-исследовательской деятельности, осуществление трансфера инноваций на опытно-экспериментальной базе в виде новых образовательных стандартов, учебных программ и учебно-методического обеспечения, новых форм стимулирования учебно-исследовательской активности обучающихся на уровнях общего среднего, высшего педагогического и дополнительного педагогического образования.

ІНІЦІЮВАННЯ ІННОВАЦІЙ В РЕГІОНІ ЯК ПАРАМЕТР КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ВИШУ

Кічук Я. В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Згідно Закону «Про вищу освіту» одним із завдань вищого навчального закладу є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі наукової та інноваційної діяльності. Для вищого навчального закладу це завдання вимагає не лише цілеспрямованих, а й системних зусиль. До того ж, якщо розуміти, що найвагомішого значення для сучасного вишу набуває сегмент попиту на інновації саме регіону розташування, то вочевидь правомірно розцінювати усі виміри розмаїття соціально-економічного і духовно-культурного буття цього регіону як бази інноваційного розвитку.

Отже, перспективи запровадження інновацій в усіх регіональних сферах безпосередньо або опосередковано пов'язані із спроможністю суб'єктів навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, з одного боку, зваживши на наукову експертизу певних інновацій, ініціювати практико-орієнтовні заходи щодо створення відповідної суспільної думки відносно модернізації сталої практики, а, з іншого – через стимулювання наукової творчості викладачів, дослідницької діяльності студентів, експериментальних майданчиків майбутніх фахівців-практиків втілювати інновації з метою інтенсифікації перетворень в регіоні. Відтак постає проблема: якими шляхами можна активізувати механізми формування інноваційного, освітнього простору в регіоні через задіяність ресурсів титульного вишу?

Насамперед зазначимо, що підвищення ролі вищого навчального закладу в окресленому ракурсі не є самоціллю. Йдеться про взаємозабезпечення як соціально-економічної і духовно-культурної потужності регіональних інфраструктур, так і про особистісно-професійне зростання майбутніх фахівців в умовах вищої школи. У першому випадку відбувається «вихід» на соціокультурні цінності; при цьому у такому контексті, який здебільшого схвалюється сучасною науковою спільнотою (Ю. Афанасьєв, Є. Баллер, І. Бех, І. Кон, В. Ксенофонов, О. Шпенглер та ін.).

Відносно другого ракурсу, то слід урахувати думку науковців (Жданович А., Терповська О., Шаповалова Н. та ін.), які кар'єрну орієнтацію особистості розуміють у загальному сенсі як «особливий напрямок професійної поведінки відповідно обраний меті». При цьому вноситься уточнення: поняття «кар'єра» відображає зовнішній рух суб'єкта певної професійної діяльності, а «кар'єрні орієнтації» є внутрішнім джерелом кар'єрних цілей людини. Якщо ж тлумачити окреслене в контексті педагогічної психології, то саме кар'єрні орієнтації й співвідносяться з потребами вищого рівня (вони є стійкими утвореннями), відтак – визначають не лише професійний, а й життєвий шлях людини [1].

Аналіз наукових джерел, у яких висвітлено певні аспекти формування інноваційного простору в регіоні, засвідчує про те, що у вітчизняному соціумі вже помітними є конструктивні напрацювання щодо підвищення ролі вишів у збагаченні інноваційного потенціалу певних регіонів країни [2]. При цьому розглядаються й ресурси (внутрішні й зовнішні) певної території. Наприклад, до внутрішніх можливостей відносять наявність у регіоні інформаційно-ресурсного банку даних про передовий досвід щодо відповідних галузей виробництва, освіти тощо; до зовнішніх – не лише кадрові, а й матеріально-технічні, їх спрямованість на реалізацію інноваційних проектів. Нині вже склалась наукова позиція відносно доцільності розглядати інноваційну культуру регіону як сформованість мотивації до впровадження інновацій регіонального й локального рівнів, а нагляд за інноваційною діяльністю вважати принципово важливою технологією проведення на рівні експертизи інноваційних проектів та результатів їх реалізації. Отже, науковці (зокрема, Є.М. Бачинська) експериментальним шляхом довели, що чітке функціонування такої стратегії – інформаційне забезпечення інноваційної діяльності, створення регіонального правового поля діяльності, координація на рівні регіону інноваційної діяльності усіх її суб'єктів – «здатне породжувати нову якість у вигляді нових ідей та досвіду».

Ми виходимо з розуміння важливості «зустрічного руху» регіонального вишу – суб'єкта ініціювання, організації, координації, експертизи та системно-узагальнювача інноваційної діяльності в регіоні й управданих інновацій – суб'єктів упровадження продуктів інноваційної діяльності у галузі економіки, культури, туризму, освіти тощо.

Так, в Українському Подунав'ї (Буджак, Південна Бесарабія) – назва території південно-західної України від Дністра до Дунаю, від Чорного моря до границі з Молдовою, яка об'єднує дев'ять районів Одещини, має багатовікову історію і впливовість різних етнічних груп на формування самобутності регіону – понад 75 років існує єдиний вищий державний заклад освіти. Це Ізмаїльський державний гуманітарний університет. Стратегія розвитку цього вишу розгортається за етапністю становлення, а саме: учительський інститут, педагогічний інститут, гуманітарний університет. Відтепер перспективи його розвитку (в умовах глобалізаційних і євроінтеграційних

процесів, що відбуваються в українському соціумі; набуттям цим регіоном особливого геополітичного статусу; під впливом інтенсифікації місцевого самоврядування та активізації суспільної думки громади міста Ізмаїл) пов'язані з перетвореннями у багатогалузевий тип вищого навчального закладу. Так, найбільш конструктивним у цьому контексті визнано компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців, виконання студентами кваліфікаційних робіт та фундаментальних наукових досліджень здобувачів учених ступенів і наукових завдань на замовлення регіону. Накопичений досвід формування інноваційного простору в регіоні суб'єктами навчально-виховного процесу цього вишу переконливо доводить безсумнівні переваги й методу проектів у контексті компетентнісного підходу. Зокрема, протягом останніх років успішно реалізовано наукові проекти, зорієнтовані на розв'язання регіональних проблем в галузі економіки («Перспективи Транскордонної кооперації Євросоюзу «Нижній Дунай» у процесі розширення Європейського Союзу: кластерна стратегія»), історії («Соціально – економічний, історичний та етнокультурний розвиток Півдня України»), педагогіки («Регіональні особливості освіти в полікультурному соціумі українського Подунав'я»), лінгвістики («Літературні мови та діалекти українського Подунав'я. Мультилінгвальний атлас межиріччя Дністра та Дунаю»). У поточному році відбулася успішна презентація (м. Штургарт, Німеччина) бакалавром наряду підготовки «Туризм» Д. Мангулом інноваційного проекту «Шляхами Буджака»; йдеться про розробку комплексного туру на території регіону із презентацією столиці бесарабських болгар, німецьких і швейцарських колоній XVIII – першої половини XX – ст., найкрупнішого албанського поселення і найдавнішого міста-фортеці України. Отже, ініціювання і сприяння створенню суб'єктами навчально-виховного процесу вищого навчального закладу регіонального інноваційного простору доцільно розцінювати як вагомий, соціально-значущий, професійно важливий вектор стратегії його розвитку.

Література

1. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: Монографія / за наук. ред. Титаренко Т.М. – К.: Міленіум, 2016. – 320 с.
2. Воробієнко П., Ложковський А. Компетентнісний підхід у вищій освіті – від теорії до практики // Вища освіта. – 2016 – № 6. – С. 13-20.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Кондур О. С.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Україна

На Конференції європейських вищих навчальних закладів (ВНЗ) і освітніх організацій (Саламанка, 29-30 березня 2001 р.) відзначалось, що сучасна європейська вища освіта має будуватись на основі академічних цінностей, тобто на демонстрації якості. Оцінка якості повинна враховувати цілі та місію вищого навчального закладу (ВНЗ). Вона вимагає балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами і соціально економічною необхідністю, зв'язністю освітніх програм і свободою вибору студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження, управління і адміністрування, сприяння потребам студентів і забезпечення позаучбових послуг.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1]. Забезпечення якості вищої освіти передбачає системний підхід до забезпечення якості освітньої діяльності [2]. Структурно якість вищої освіти можна представити у такому вигляді (рис. 1) [3]:



Рис. 1. Структурна схема якості вищої освіти

Одним із засобів вивчення якості освіти є моніторинг. Вчені неоднозначно трактують та по-різному використовують поняття «навчальний моніторинг», «педагогічний моніторинг», «моніторинг якості освіти», «моніторинг якості навчання» тощо. Методологічно моніторинг в

освіті – це проведення низки однотипних замірів ефективності освітнього процесу і подальший аналіз, оцінка, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій та їх динаміки. Моніторинг якості освіти як наукове дослідження надає об'єктивну інформацію про справжній стан освітнього процесу і відкриває можливості для постійних продуктивних змін цієї якості. Змістовно та технологічно такий моніторинг – це система досліджень, що складається із взаємодоповнюючих компонент – педагогічної, психологічної та соціологічної.

Моніторинг опосередковано та безпосередньо впливає на якість освіти. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють уже ці рішення. Моніторинг якості надання освітніх послуг треба застосовувати не тільки для контролю кінцевого результату, але і для контролю самого процесу, виявлення тенденцій, усунення негативної динаміки. Безпосередній вплив на ефективність підготовки фахівця забезпечують самі процедури моніторингу.

Динамізм сучасної цивілізації, активні глобалізаційні процеси висунули вимоги розглядати освіту не тільки як соціальний інститут, що забезпечує розвиток здібностей індивіда, покращує його взаємини з навколишнім середовищем, є однією з необхідних умов його соціальної захищеності, але і як процес, що забезпечує розвиток людських ресурсів та здійснює вирішальний вплив на продуктивність економіки кожної держави зокрема та розвиток людства загалом. Тому це привело до трансформації змістовного наповнення поняття «якість» в освіті.

Надання ВНЗ академічної незалежності насправді значно збільшило їх відповідальність за рівень підготовки фахівця, швидке реагування на запити ринку праці. Потреба модернізації вищої освіти поставила перед педагогічною наукою і практикою завдання, пов'язані з формуванням компетентного фахівця, для якого характерні професійна мобільність, творче та креативне ставлення до роботи. Це в свою чергу трансформує методи та прийоми оцінки якості. При цьому основним результатом моніторингу якості надання освітніх послуг залишається встановлення отримання здобувачами освіти професійних знань (науково-дослідних, дидактичних, суспільно-орієнтованих, психолого-педагогічних умінь та навичок).

У ВНЗ підготовка до проходження процедур внутрішнього моніторингу якості освітнього процесу, як правило, включає самооцінку організаційно-методичної складової і тому апіорі сприяє її удосконаленню на всіх рівнях: від викладача до кафедри та навчального структурного підрозділу. Результати моніторингу при об'єктивному критичному тлумаченні дозволяють виявити слабкі та сильні сторони ведення освітнього процесу у ВНЗ і на основі них прийняти відповідні управлінські рішення для покращення системи підготовки фахівців. Після цього обов'язкова процедура контролю виконання таких рішень. Очевидно, що моніторинг повинен мати періодичний і системний характер.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Кондур О.С. Системний підхід при забезпеченні якості вищої освіти в Україні. Сучасний викладач у студентоцентричній моделі освітнього процесу університету. Матеріали науково-практичного семінару. Ів-Франківськ: ТОВ ВГЦ «Просвіта», 2016. – С. 33-35
3. Чемерис О.А. Проблеми моніторингу якості освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.timo.com.ua/node/7213>

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Курок О. І.

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Україна

Проблема підготовки вчительських кадрів у вищих навчальних закладах потребує безперервного пошуку оптимальних шляхів удосконалення процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів. У педагогічному навчальному закладі все повинно бути спрямовано на підготовку вчителя.

В своїй роботі ми зупинимось на реалізації принципу інтердисциплінарності як чинника формування професійно-педагогічної компетентності і педагогічної спрямованості майбутніх учителів різних спеціальностей (філологія, історія, біологія, математика, фізика, математика тощо) виходячи з практики, яка склалась у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка.

Наш навчальний заклад, що заснований у 1874 році, має усталені традиції підготовки педагогічних кадрів. Однією з важливих традицій є перманентне формування професійно-педагогічної спрямованості студентів протягом усього терміну навчання.

Не є новиною, що професію вчителя іноді здобувають студенти, які недостатньо зорієнтовані на неї. Зважаючи на це, постає необхідність посилення професійно-педагогічної спрямованості процесу підготовки майбутнього фахівця.

Можна визначити основні суперечності, які склались у системі професійної підготовки майбутнього вчителя з позиції формування його професійно-педагогічної спрямованості.

Це протиріччя між необхідністю готувати студента до майбутньої педагогічної діяльності і:

а) вузькою (монопредметною) спрямованістю викладання спеціальних, соціально-культурних і деяких інших дисциплін;

б) неготовністю викладачів спеціальних предметів до цієї діяльності;

в) недостатньою попередньою профорієнтаційною роботою з вступниками;

г) невідповідністю сутності педагогічної професії класифікатору спеціальностей вищої освіти.

Особливе значення у вирішенні вказаних суперечностей має принцип педагогічної інтердисциплінарності, який дозволяє забезпечити педагогічну спрямованість усіх навчальних дисциплін і видів діяльності в процесі професійної підготовки вчителів.

Деякі автори, посилаючись на аналіз навчальних планів підготовки учителів, пропонують збільшити кількість годин, відведених для вивчення курсів психолого-педагогічного циклу. Але це – екстенсивний шлях поліпшення педагогічної компетентності студентів. Інтенсивний, і більш перспективний шлях – реалізація потенціалу загальноосвітніх та спеціальних дисциплін у формуванні окремих професійно-педагогічних умінь у майбутніх учителів.

Основна ідея педагогізації навчального процесу у вищому навчальному закладі полягає в насиченості діяльності студента ситуаціями педагогічного спрямування – «проникненням педагогіки в усі інші предмети».

Педагогізація підготовки майбутніх учителів під час опанування змісту курсів різних циклів може забезпечуватись за такими основними напрямками:

1) посилення професійно-педагогічної спрямованості змісту навчального матеріалу;

2) забезпечення професійно-педагогічної спрямованості учіння (діяльності студента);

3) забезпечення професійно-педагогічної спрямованості викладання (діяльності викладача);

4) забезпечення професійно-педагогічної спрямованості взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент».

Посилення педагогічної спрямованості змісту навчальних дисциплін реалізується за рахунок включення матеріалу, який відповідає матеріалу шкільних програм.

Зокрема педагогізація учіння ґрунтується на виконанні студентами функцій учителя на етапі його підготовки до заняття.

Педагогізація викладання здійснюється на основі встановлення викладачем зв'язків між методами вивчення навчального матеріалу у школі та використанням сучасних методів і технологій організації навчального процесу.

Педагогізація взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-студент» забезпечується перебуванням студента в ролі педагога, коли він викладає опанований матеріал курсу іншим студентам (мікровикладання), здійснює взаємоконтроль і взаємооцінку інших учасників навчального процесу.

Але не всі викладачі спеціальних і загальноосвітніх дисциплін володіють даною технологією, тому необхідна спеціальна цілеспрямована робота. Основною формою підготовки науково-педагогічних кадрів до забезпечення професійно-педагогічної спрямованості навчання в нашому Університеті є міжкафедральні методичні семінари, що проводяться фахівцями педагогічних і методичних дисциплін. На першому семінарі вивчається технологія педагогізації, даються методичні вказівки і поради щодо застосування різних засобів стосовно конкретної дисципліни. Другий семінар присвячується аналізу досвіду забезпечення професійно-педагогічної спрямованості. На ньому, зазвичай, виступають викладачі спеціальних кафедр і паралельно демонструють власні розробки. Після проведення семінарів здійснюється відвідування відкритих занять викладачів спеціальних предметів. Третій семінар – підсумковий, на якому аналізують проведені заняття, виділяють позитивні сторони й недоліки, визначають перспективи подальшої роботи.

Як свідчить досвід реалізації вказаних засобів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, вони забезпечують цілісність і перманентність формування у них (незалежно від спеціальності) готовності й спрямованості на педагогічну діяльність, професійно-педагогічної компетентності.

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Лянной Ю. О.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

На сьогодні вища освіта України переходить на якісно новий етап розвитку, що зумовлено її залученням до європейського та світового освітнього простору. Одним із основних напрямів, який дозволить українській освітній системі бути конкурентоспроможною та зайняти гідне місце на світовому рівні, є модернізація її змісту з урахуванням міжнародних стандартів. На сьогодні гостро постає питання розробки нових освітніх стандартів підготовки фахівців фізичної терапії у вищих навчальних закладах України з урахуванням досвіду світової та європейської систем освіти та збереженням вітчизняних традицій.

Мета роботи проаналізувати закордонний досвід професійної підготовки фахівців з фізичної терапії в університетах Австралії, США, Латвії та Литви.

Визначення терміну «фізична реабілітація» в Україні та міжнародне тлумачення терміну «фізична терапія» мають близький зміст, а фахівці у відповідній галузі – споріднену професійну діяльність, що спрямована на функціональне відновлення хворих та осіб з обмеженими можливостями з використанням однакових засобів і методик реабілітації, основними з-поміж яких є фізичні вправи та природні чинники.

Аналіз зарубіжного досвіду показав, що навчальні програми підготовки бакалаврів і магістрів фізичної терапії відносяться до галузі охорони здоров'я, але ці спеціальності не є медичними.

В Австралії 15 із 47 вищих навчальних закладів пропонують програми підготовки фахівців фізичної терапії. В австралійських університетах підготовка майбутніх магістрів фізіотерапії здійснюється за навчальним планом, який розрахований на два роки та складається з 96 кредитних балів. Бали розподілені рівномірно по 24 на кожний навчальний семестр. Студент повинен набрати 90 залікових кредитних балів із профільних дисциплін, а також 6 залікових кредитних балів із дисциплін за вибором. Також студенти мають можливість взяти участь у програмі «FHS за кордоном», яка включає в себе наукове дослідження протягом 4-6 тижнів перебування у неурядових організаціях та інших установах в одній з країн Південної або Південно-Східної Азії. Цей досвід оцінюється у 6 кредитних балів і дозволяє студентам отримати реальне уявлення про систему охорони здоров'я в інших країнах світу. Оцінка з більшості дисциплін навчального плану складається з практичного оцінювання у середині семестру (20%), практичного оцінювання в кінці семестру (20%) і складання письмового іспиту в кінці семестру (60%). Практикум із фізіотерапії відбувається в одному з наступних чотирьох напрямів: реабілітація, невідкладна допомога, амбулаторна допомога та загальна практика. Кожен із чотирьох практикумів із фізіотерапії триває 5 тижнів (37 годин на тиждень, 760 годин) повного робочого дня у клінічних установах. Оцінка за практикум виставляється на основі прояву клінічної ефективності, прояву комунікативних, організаційних та професійних навичок та підготовки письмового звіту. Для роботи в Австралії фізіотерапевтом випускникам програми магістра фізіотерапії необхідно пройти реєстрацію у Австралійському агентстві з регулювання оздоровчої практики (ANPRA).

У США підготовка майбутніх фізичних терапевтів для галузі охорони здоров'я здійснюється з 1920 року в коледжах та університетах. З 2001 року Американська асоціація фізичної терапії (APTA) запропонувала нову систему підготовки майбутніх докторів з фізичної терапії «Doctor of physical therapy», як початкового рівня освіти для здійснення професійної діяльності у галузі фізичної терапії. У зв'язку з цим, починаючи з 2002 року, припинилася підготовка бакалаврів з фізичної терапії і більшість університетів відмовилися від магістерських програм з фізичної терапії. Програма підготовки докторів фізичної терапії складається з трьох років очного навчання (8-9 семестрів) і клінічної практики. Аналіз навчальних програм підготовки доктора фізичної терапії в університетах США показав, що на вивчення фундаментальних дисциплін відводиться 20-30 % загального обсягу годин, дисципліни клінічної професійної підготовки складають 40-50 %, прикладні дисципліни складають 6-11 %, клінічна освіта (практика) складає 17-27 % і триває від 34 до 50 тижнів на умовах повного або неповного робочого часу. Клінічна практика спрямована на поліпшення навичок практичного та клінічного мислення, застосування диференціальної діагностики, прогнозування, розробки реабілітаційних програм та комплексного управління пацієнтом. Після успішного завершення студенти отримують ступень доктора фізичної терапії. Як правило, всі фізичні терапевти мають ліцензію на практику та є членами Американської асоціації фізичної терапії.

У Латвії та Литві професійна підготовка магістрів зі спеціальності «Реабілітація» складається з двох етапів: перший – чотири роки очного навчання (240 кредитів ECTS) чи п'ять років заочного навчання для отримання ступеня бакалавра зі спеціальності «Фізіотерапія»; другий – два роки

очного навчання (120 кредитів ECTS) для отримання ступеня професійного магістра за програмами «Фізична терапія» або «Реабілітація». Зауважимо, що після отримання ступеня бакалавра випускники мають можливість продовжити навчання в магістратурі за тією ж спеціальністю або обрати іншу програму магістратури, яка охоплює кілька галузей і не потребує отримання ступеня бакалавра з базової спеціальності.

Аналіз закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах різних країн світу дозволяє врахувати позитивні здобутки при розробленні сучасних освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик і стандартів підготовки майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Література

1. Лянной Ю. О. Професійна підготовка магістрів фізичної терапії та реабілітації у вищих навчальних закладах Латвії та Литви / Ю. О. Лянной // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. праць / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – № 5 (49). – С. 40–50.

2. Лянной Ю. О. Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України : теоретико-методичний аспект : [монографія] / Ю. О. Лянной. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 566 с.

3. Лянной Ю. О. Аналіз досвіду професійної підготовки фізичних терапевтів у провідних університетах США / Ю. О. Лянной // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. праць / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – № 2 (56). – С. 95–107.

4. Лянной Ю. О. Тенденції професійної підготовки магістрів наук з реабілітації та магістрів з фізичної терапії у вищих навчальних закладах Австралії / Ю. О. Лянной // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. праць / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 8 (62). – С. 13–23.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ОСВІТНІЙ ПОСТІР ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Омельченко С. О.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Сучасна вітчизняна освіта з кожним роком наближається до європейського освітнього простору, тому її реформування потребує від педагогічної спільноти активної участі в цьому процесі. Останні декілька років в Україні ведеться активна робота з оновлення й удосконалення змісту сучасної освіти. Свідченням цього є схвалення «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (25 червня 2013 р.), прийняття Закону України «Про вищу освіту» (1 липня 2014 р.), прийняття у першому читанні за основу законопроекту №3481-д «Про освіту» (6 жовтня 2016 р.), розроблення концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа» (17 серпня 2016 р. МОН оприлюднило для широкого обговорення першу версію «Концептуальних засад реформування середньої освіти», 27 жовтня 2016 р. зазначений проект (доопрацьований) було ухвалено рішенням колегії МОН, 8 грудня 2016 р. тією ж колегією було ухвалено політичну пропозицію до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.) тощо.

У всіх без винятку законодавчих документах, які належать до сфери освіти, значну увагу приділено здоров'ю та здоровому способу життя молоді. Навіть у проекті «Нова українська школа» [2, с. 10–12] серед 10 ключових компетентностей, які мають бути сформовані у випускника, виокремлено компетентність «Екологічна грамотність та здорове життя» (зазначимо, що, формулюючи ці 10 компетентностей, за основу брали «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» [4], проте, ця компетентність відсутня в цих Рекомендаціях її було вміщено до основного переліку саме розробниками проекту). Це, поза сумнівом, свідчить про усвідомлення українським суспільством цінності здоров'я в цілому та здоров'я української молоді зокрема.

Пріоритетними завданнями системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення як найвищої індивідуальної суспільної цінності. Держава разом із громадськістю сприяє збереженню здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу, їхньому залученню до занять фізичною культурою та спортом, пропаганді здорового способу життя та вихованню культури поведінки населення. Із огляду на вищезазначене, стратегічним завданням системи освіти України має бути створення в кожному навчальному закладі здоров'язбережувального

освітнього простору, який забезпечить оптимальні умови організації навчально-виховного процесу, сприятиме збереженню здоров'я та всебічному розвитку особистості.

Розглядаючи заклади освіти як окремі соціальні інститути, здоров'язбережувальний освітній простір визначимо як сукупність економічних, соціально-політичних, психологічних, педагогічних, медичних, культурно-духовних умов самореалізації особистості в напрямку збереження, зміцнення індивідуального та суспільного здоров'я, формування здорового способу життя [1, с. 52].

До провідних здоров'язбережувальних ідей функціонування соціальних інститутів відносять:

- реалізацію природних нахилів і задатків як основу задоволення та щастя, успіху дитини в побутовій, навчальній, трудовій, спортивній, професійно орієнтованій діяльності;
- почуття щастя як запоруку психологічного, соціального, духовного, фізичного здоров'я дитини, підлітка, юнака, дорослої людини;
- внутрішню й зовнішню гармонію як умову стабільності та краси життя кожної особистості;
- міцність духу як підґрунтя для подолання труднощів і негод повсякденного життя;
- любов як прагнення до життя та безперервного вдосконалення фізичного, соціального, психічного здоров'я [3, с. 76–77].

Переконані, що для ефективного функціонування здоров'язбережувального освітнього простору сучасні навчальні заклади мають об'єднати всі інші соціальні інститути в межах відповідної територіальної одиниці з метою створення стабільних умов для розвитку індивідуальних здібностей, зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя та реалізації базових потреб особистості не лише в спеціально організованому освітньому середовищі, а й у реальному житті, тобто соціальному просторі.

Так само, здоров'язбережувальний освітній простір сучасного навчального закладу, що вдало функціонує, безперечно, матиме вплив на ефективність організації навчально-виховного процесу. Проектуючи відомий латинський крилатий вираз «у здоровому тілі здоровий дух» на освітній процес сьогодення, стверджуємо, що в здоровому освітньому середовищі ми матимемо здорове покоління, здатне до навчання впродовж життя, критичного мислення, участі в громадському житті, самореалізації та самовдосконалення.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [Т. Ф. Алексєєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – [2-е вид.]. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; Міністерство освіти і науки України]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 2016 р.
3. Омельченко С. О. Валеонасичений здоров'язбережувальний освітній простір вищого навчального закладу : науково-практична розробка / С. О. Омельченко. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – 166 с.
4. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975. – 18.12.2006.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

Пасечнікова Л. П.

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

В Україні кардинально змінюються всі найважливіші сфери господарювання. Освітній простір не є винятком: сучасна освіта активно й стрімко розвивається. Цей розвиток, насамперед, пов'язаний із впровадженням сучасних дистанційних навчальних технологій.

Як зазначає Ю. Богачков, «Використання дистанційної форми навчання забезпечує, передусім, неперевершену (порівняно з іншими формами навчання) швидкість оновлення знань за підтримки інформаційних ресурсів, що обираються учнями зі світових електронних інформаційних мереж. Ця форма дозволяє практично без обмежень розширити навчальну аудиторію викладача, «знімаючи» всі географічні та адміністративні кордони. Вона сприяє забезпеченню рівного доступу до якісної освіти широких верств різних категорій учнів (зокрема інвалідів), максимально «наблизити» свої сервіси до спеціальних потреб тих, хто здобуває освіту. Але все ж основною перевагою дистанційної форми навчання є суттєва додаткова свобода учня, що виникає у них під час вибору і реалізації своєї індивідуальної навчальної траєкторії» [3].

Суттєвий вплив як на розвиток освітніх педагогічних систем в цілому, так і на впровадження дистанційних навчальних технологій мають здійснювати поява соціальних електронних сервісів Веб

2.0 і концепція навчання Педагогіка 2.0. Проте, ці новації поки що не знайшли належного застосування в освітній практиці середньої школи через їх недостатнє вивчення й визначення шляхів їх практичного застосування.

Слід зазначити, що пошук шляхів ефективної побудови навчального середовища дистанційних педагогічних систем та застосування у навчальному процесі дистанційних технологій навчання ведеться як науковцями, так і педагогами-практиками.

В інституті інформаційних технологій і засобів навчання АПН України проведено фундаментальне дослідження моделей організаційних систем відкритої освіти [1]. У Проблемній лабораторії дистанційного навчання (ПЛДН) Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» з 1999 року розробляється методологія та методика дистанційного навчання [4]. Також ПЛДН досліджувались різні віртуальні навчальні середовища для організації дистанційного навчання школярів, за результатами зроблено висновок, що перевагу слід надавати середовищу Moodle[6].

Окремим завданням у впровадженні дистанційного навчання є підготовка вчителя-тьютора до проектування дистанційного курсу та організації навчання учнів. Цьому аспекту також приділено певну увагу. Методичні рекомендації щодо розроблення дистанційних курсів та технологій дистанційного навчання викладені у роботах Ю. Бикова, В. Кухаренка, Ю. Богачкова та ін. [2; 5].

Не стоять осторонь від цього процесу й освітяни Донеччини. Упродовж семи років підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів у Донецькому інституті післядипломної педагогічної освіти здійснюється переважно за очно-дистанційною формою навчання. І шість років з цього терміну навчання здійснюється з використанням платформи дистанційного навчання MOODLE. За ці роки працівники інституту вже набули певного досвіду використання платформи для організації дистанційного навчання як педагогів області. Проте, маючи спільну основу, кафедри інституту, як основні провідники дистанційної освіти, мають і свої особливості.

Кафедра менеджменту освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти має різновекторне застосування платформи дистанційного навчання MOODLE, а саме:

- для керівників ЗНЗ організовано як очно-дистанційні курси, так і суто дистанційні курси;
- директори шкіл, заступники директорів, завідувачі методичних служб і методисти можуть одночасно підвищити кваліфікацію і за своєю посадою, і, навчаючись дистанційно на інтегрованих курсах, як учитель-предметник;
- враховуючи актуальність проблеми децентралізації в освіті і відсутність її законодавчого забезпечення, ведеться напрацювання відповідних кейсів і розміщення їх на платформі MOODLE;
- на платформі MOODLE створено спільноту практик управління освітою, де у керівників шкіл є можливість обговорити актуальні проблеми з колегами й отримати допомогу від фахівців;
- для самоосвіти управлінців, а також для проведення заходів з навчання педагогічних колективів на платформі дистанційного навчання у розділі «Спільнота управлінських практик» викладено низку актуальних дистанційних курсів, як «Методологічні та практичні основи фандрайзингу та краунфандингу» (В.Абизов); «Провайдинг інновацій в освіті» (В.Борисов); «Основи проектного менеджменту» (Л.Пасечнікова); «Проектування дистанційних курсів для навчання в середовищі MOODLE» (Л.Пасечнікова); «Управління особистою ефективністю» (Л.Пасечнікова); «Формування позитивного іміджу освітнього закладу» (В.Борисов).

Організація дистанційного навчання у такий спосіб сприяє органічному поєднанню його з системою неперервної освіти, яка стає системоутворюючою складовою стратегії Life Long Learning освітан Донеччини. Життєздатність і життєдієвість системи неперервної освіти має забезпечуватися усім спектром інновацій традиційного навчання, як майстер-класи, воркшопи, тренінги, конференції, проекти тощо; використання телекомунікаційних систем різного рівня та врахування потреб ринку освітніх послуг сприятиме ефективності такої освіти.

Література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти.: Монографія. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
2. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу. Навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.
3. Богачков Ю. М., Биков В. Ю., Красношопка В. О., Кухаренко В. М., Пасіхов Ю. Я., Концепція проекту «Дистанційне навчання школярів» / Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
4. Кравец В. А., Кухаренко В. Н. Формирование информационной культуры // Дистанционное образование. – 2000. – № 4 – С. 35–37; Кухаренко В. Н. Дистанційне навчання. Дистанційний курс. Навчальний посібник. – Харків: ХГПУ, 1999. – 182 с.; Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г. Методологічні аспекти дистанційного навчання // Вісник Академії дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – Київ: Вид-во «Міленіум». – С. 16–21.

5. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс/ С. А. Щенников, А. Г. Теслинов, А. Г. Чернявская и др. – М.: Изд дом Обучение-сервис, 2004, – 608 с.
6. Смирнова-Трибульская Е., Копчек Р., Виллманн Д. Теоретические и практические аспекты использования в образовании информатических средств Open Source // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-14.htm#c4>

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК СКЛАДНИК НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сенчина Н. Г.

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, Україна

У сучасних умовах освіта постає як компонент життєдіяльності людини, заснована на її прагненні до пізнання з метою задоволення соціальних, професійних та особистісних потреб, постійного самовдосконалення і саморозвитку. Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти ґрунтуються на положеннях Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

До провідних принципів розвитку неперервної педагогічної освіти належать: неперервність; науковість, наступність, гуманізація, демократизація, комплексність, поєднання національних освітніх традицій та найкращого світового досвіду; інноваційність [1; 2; 4]. Післядипломна педагогічна освіта вчителів гуманітарних спеціальностей здійснюється шляхом підвищення кваліфікації, навчання за спеціалізацією та проходження стажування.

Аналіз наукових джерел (В. Буренко, Н. Клокар, Н. Кудрявцева, А. Лебедева, В. Олійник, Ю. Присяжнюк, Т. Палько, Н. Протасова, С. Синенко, Т. Сорочан та ін.) засвідчує, що метою неперервної педагогічної освіти постає реалізація освітньої політики як пріоритетної функції держави щодо забезпечення якості освіти та створення ефективної системи підготовки й підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників. Водночас зазначимо, що у визначенні цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти науковці звертаються до реалізації принципу «навчання впродовж життя» або «безперервного навчання», тобто бажань і можливостей педагогів до постійного професійного розвитку та вдосконалення професійної компетентності й педагогічної майстерності протягом усього періоду педагогічної діяльності [4].

У зв'язку з цим у післядипломній підготовці вчителів гуманітарних спеціальностей як складника неперервної педагогічної освіти актуалізуються завдання: розвиток професійної компетентності вчителів, удосконалення змістово-організаційних засад та якості післядипломної педагогічної освіти; забезпечення соціально-педагогічної підтримки суб'єктів педагогічної освіти та підвищення престижу педагогічної праці; формування професійно-педагогічної культури, мотивації на професійне самовдосконалення та саморозвиток упродовж професійної діяльності; поглиблення інтеграції педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою задля удосконалення змісту, форм, методів та інноваційних технологій навчання в педагогічну практику; розробка варіативних різнорівневих програм з урахуванням професійного досвіду і освітнього рівня вчителя, що забезпечують свободу вибору місця, часу, змісту і форм післядипломної педагогічної освіти; упровадження моніторингу якості неперервної педагогічної освіти; розвиток міжнародної співпраці (обміну досвідом, реалізації спільних проектів) щодо проблем розвитку неперервної педагогічної освіти.

Післядипломна підготовка фахівців гуманітарного профілю як складник неперервної педагогічної освіти дорослих потребує аналізу зарубіжного досвіду, визначення світових тенденцій та вітчизняних здобутків у цій сфері та їх впливу на подальший розвиток досліджуваного феномена.

Література

1. Палько Т. В. Особливості розвитку рефлексивності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти / Т. В. Палько // Наука і освіта. – 2014. – 12 / XX IX. – С. 154–160.
2. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова. – К.: Шкільний світ, 1998. – 176 с.
3. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): дис. ... к.пед.н.: спец. 13.00.04 / С. І. Синенко. – К., 2002. – 269 с.
4. Швидун В. М. Аналіз особливостей державного управління розвитком післядипломної педагогічної освіти країн Європи / В. М. Швидун // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2013. – № 2 (16). – С. 31–40.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Томчук М. І., Томчук С. М.

КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», Україна

Розбудова сучасної, конкурентоспроможної української держави вимагає суттєвих змін та перетворень в сфері освіти. Освіта має стати чинником економічного зростання, джерелом національної єдності, засобом особистісного розвитку кожного громадянина. Освітні стандарти нової української школи мають орієнтуватись на «Рекомендації європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти», Проекту МОН України «Нова школа (простір навчальних можливостей)» [1], але не обмежуватись лише ними, а враховувати регіональні, національні її особливості. Нова школа потребує нового вчителя, педагога, який здатний бути суб'єктом змін свідомості, компетентностей учнів та професійних самозмін. Дотримання компетентнісного, особистісно орієнтованого підходу до розвитку дітей вимагає суттєвих змін у формуванні психологічної компетентності педагогів щодо управління учнівським колективом, індивідуалізації навчання та розвитку молоді, інклюзивної освіти, виховання особистості та ін.

Як засвідчили проведені нами дослідження, близько третини педагогів, які проходять підвищення кваліфікації у КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» мають недостатній для нинішньої доби рівень психологічної підготовки щодо розв'язання актуальних проблеми в умовах нової школи, на завжди здатні творчо, психологічно грамотно вирішувати щоденні освітні проблеми. Саме тому, нами розроблено комплекс спеціальних лекцій, практичних занять, круглих столів, тренінгів, інших інтерактивних форм роботи з метою підвищення рівня їх психологічної компетентності. Основною метою такої роботи є практична спрямованість занять, зміна, корекція неадекватних уявлень педагогів щодо тих чи інших фактів девіантної поведінки дітей, низької ефективності навчально-виховного процесу, конфліктної поведінки, спілкування з батьками, тощо.

В процесі інтерактивної взаємодії, моделювання шкільних ситуацій слухачі курсів пропонують власні, психологічно найбільш прийнятні, на їх думку, варіанти розв'язання освітніх проблем, відбувається їх колективне обговорення та захист.

В контексті покращення організаційно-методичних засад підвищення психологічної компетентності педагогів в умовах модернізації системи післядипломної освіти педагогів викладачами кафедри психології КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» запропоновано: 1) ввести кредитно-модульну систему неперервного підвищення психологічної компетентності педагогів протягом 5-ти років; 2) диференціювати освітян області на професійні групи за сферами педагогічної діяльності: соціально-психологічна сфера (педагоги-організатори, практичні психологи, соціальні педагоги та ін.); соціально-гуманітарна сфера (вчителі історії та права, християнської моралі та етики, інших дисциплін); вчителі філологи (українська, зарубіжна, іноземна мови та література); вчителі природничо-математичного циклу (математики, фізики, астрономії, біології, хімії, географії, екології та ін.); педагоги дошкільної та початкової шкільної освіти; фахівці з управління у сфері освіти (директори, заступники директорів ЗНЗ, завідувачі та заступники завідувачів ДНЗ, методисти РМК, ММК та ін.). У залежності від специфіки роботи фахівців даних сфер діяльності, нами розроблено дещо різний зміст, форми і навіть методи їх психологічної підготовки.

Планується виокремити на кожен навчальний рік (протягом 5-ти років) різний за складністю зміст психологічної підготовки в контексті загального професійного вдосконалення. Практикувати в окремих випадках роботу з педагогами у вигляді сесій з великою інтегрованою групою (наприклад дві сесії на рік тривалість 14-16 годин з виїздом навіть у райони області) або ж в малих групах (підгрупах по 10-15 осіб) з чіткою фаховою їх диференціацією та в інтерактивних формах (тренінги, дискусії, метод проектів та ін.).

Основною метою підвищення рівня психологічної компетентності педагогів має стати розвиток у них здатності нестандартно, креативно мислити, прогнозувати педагогічні ситуації, добирати для їх розв'язання адекватні віковим та індивідуальним особливостям учнів психолого-педагогічні засоби, методи впливу та корекції. Це в кінцевому результаті сприятиме реалізації запланованих змін в системі освіти України.

Література

1. mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf

THE CHALLENGES OF KOREAN EDUCATION AND THE ROLE OF LITERARY EDUCATION

Yun Daeseok, Hong Inyoung
Seoul National University, South Korea

The modern educational thought in Korea was formed by the influence of the Silhak(confucian realism) and the Western educational thought which was introduced in the later of 19C. The characteristics of the philosophical thought developed in the late Chosun Dynasty is the utilization of welfare, the pursuit of rationality, recognition of human equality and dignity, and wealthy nation. They were ready to accommodate future modern education by reforming the social system centering on the class system and advocating the recruitment of talent through equality of educational opportunities. In addition, the characteristics of Western educational thought that influenced the formation of modern education in Korea can be summarized as liberalism, egalitarianism, democracy and utilitarianism. Since Korea was suffering from the invasion of the world powers at that time, it accepted the enlightenment thought and pursued independency and modernization through education.

The characteristic of Korean modern education formed under the influence of the Western educational thought is as follows. First, it is the establishment of on sovereignty and nation state through education. It emphasized education as a means to promote modernization independently, and the equal opportunity of education for all citizens. Secondly, modernization of education system and contents. The subjects taught at the school expanded into the subjects such as arithmetic, geography, chemistry, biology and Korean literacy(Hangeul) not Chinese character. This is also related to the emphasis on engineering and nature science education related to real life. Third, compulsory education system was argued. The compulsory education system is a type of educational modernization, and assumes that all citizens have the obligation and right to be educated. Fourth, it emphasized of women education based on the realization of gender equality. These became the basis of today's educational thought.

When discussing Korea's education, we should also keep in mind the historical facts of the Japanese colonial period as well as these features. The education developed under colonial rule was that to nurture non-subjective people by disciplinary power. Colonial education consisted of military training, imposition of Japanese ideology, and monitoring, punishment and control of student. Against such colonial education, the movement of national education by Korean people strongly occurred on the other side. It focused on raising the ability and capacity of Korean people to promote the independence of the fatherland Korea and get back the lost country. After independence of Korea from Japanese colonial rule, this was extended to Korean education today.

Korea's school system consists of elementary school (6 years) – middle school (3 years) – high school (3 years) – university (4 years). It is based on the principle of equality of opportunity of education and the principle of compulsory elementary education specified in the Constitution of the Republic of Korea. The Korean education system has been operating under the laws since the 1949 Education Act was promulgated.

The following is the Korean teacher training system. In order to secure the status of teachers, Korea has regulations on teachers in the Basic Education Law. In order to become a elementary or secondary school teacher in Korea, one must get a teacher's license by graduation from a college of education or a master's degree from a graduate school of education. The college of education have curriculum which is consist of knowledge of specific subjects, teaching philosophy, education history, curriculum theory, education evaluation, educational method and education engineering, educational psychology, educational society, counseling and etc. To get the teacher's license, the students of the college of education are required to exercise in school for one month. In addition, personality and aptitude of students are closely examined in the process of appointment of teachers.

Next, we will look at the special position of education in Korean society. Korea is a country with a high level of education, and this is related to the desire of people who want to succeed in society through education. The origins of this trend can be found in traditional Korean society. In the pre-modern education of Korea, there was a system of the state examination. The system of the state examination was originally a device to select talent through fair opportunities without any difference in status in spite of the fact that it had limit. In pre – modern societies, the passing of examinations has become a means of acquiring status, power and wealth at a time. Therefore, efforts to pass the exam were fierce. And the desire of people to upgrade their status through education was transmitted modern education which expanded educational opportunities. In addition, Korean government has pursued a policy of fostering human resources in accordance with the needs of pursuing industrialization rapidly. Through such expansion of educational opportunities, Korea's economic development and democratic achievement have been combined with the pursuit of success and the nation-wide human resource development policy with the private pursuit of success.

However, the tendency of education which has been focused on injecting knowledge to students to achieve economic development and personal success has resulted in intensifying competition. In Korea, 90% students enter the college or university. Also, in the PISA(International Student Assessment of Achievement) for 15-years-old students, Korean students ranks in highest grade in reading, mathematics and science. However, this quantitative growth in education does not exactly coincide with the qualitative growth. Because of the abuse of knowledge-based education, students do not have creative thinking.

In addition, students with high academic achievement are not really interested in studying. And the problem is that the studying hours are too long and private tutoring is excessive.

In order to solve these problems, various educational reform movements are taking place in Korea. The creative education is at a core position. In modern society, the knowledge should be dynamic, performative, and problem – solving. For this purpose, school education should develop students' self – directed learning ability and active knowledge construction ability. Such knowledge can be achieved through application and creation of knowledge. Creative thinking and critical thinking play a key role.

Creativity is deeply related to the realm of art, literature and language which seek new combinations and new relationships. Literature is a language art and communication act of human experience and imagination, and is a form of culture that reflects the life experience and aesthetic sense of individuals and communities. Literature is a product that is shaped by the artist 's creativity and imagination. In the process of accepting literary works, the learner can accept a new space created by the artist and operate creativity by reconstructing its own meaning. The learner can actually express the on imagery world by creating literary works. By participating in literary activities and linking them with their own lives, learners can reflect on their selves, cultivate emotions, and develop creative language. Furthermore, learners can grasp the reality of world and share the aesthetics of communities and enhance their world view, improve the quality of life, and contribute to the development of culture.

Literary education in Korea is showing new tendency in line with the trend of present education. Its main characteristics are competence – oriented education, convergence education and media education. Competence – oriented education is a key topic of the 2015 revised curriculum, and is also a global educational trend. The 'competence' means the ability to cope actively and creatively with problem situations and to act in a subjective manner in preparation for the future society of uncertainties. The ability which literary education pursues is critical and creative thinking ability, data and information utilization ability, communication ability, interaction ability, enjoying culture ability, self reflection and self innovation ability. Critical and creative thinking ability is a core competence of literary education. Such competence can be further activated when literature converge knowledge with other fields. Literature in modern society has a close relationship with other fields such as science, art, and music and by converging it can produce a richer meaning. Literary education is attempting to expand the contents of education to the genre which is triggered from new media such as movies, drama and digital culture.

BECOMING A HIGHLY-QUALIFIED EDUCATOR IN THE UNITED STATES

Joey Fordyce

*English Language Fellow,
Ushynsky University, Ukraine*

The system of public education in the United States is fluid in nature as it evolves with the changing times and incorporates current best practices into its framework. As such, becoming an educator in the U.S. has also changed and become more complex over the years. In recent years, the focus has been on the need for all teachers in the U.S. to be highly qualified. This means that teachers must not only complete the requirements for general education, but they must now also pass content-specific exams to become endorsed to teach specific subject. This shift in educational requirements has not only increased the number of hoops a teacher must jump through, but has also ensured that teachers will have both the pedagogical background and practice, and the content knowledge needed to teach a course.

The requirements to become a teacher in the U.S. are four-fold: coursework, practice, knowledge exams, and application for certification. The first of these, coursework, varies little throughout the U.S. All educators must complete the rigorous coursework in child development, teaching methods, history of education, student and teacher rights, and general knowledge courses in all related fields. The state-by-state variation comes in the requirement to take classes on local history. This requirement also applies to all teachers wishing to become certified to teach in any state other than their home state. So, if a teacher would like to move from the state of New York to the state of California, they would be required to complete a university level course in California state history before obtaining a full teaching certificate.

Once this coursework has been completed, the future educator must then complete an internship that requires to the educator to be paired with an experienced mentor. This internship can be designed as a gradual flow to independent teaching or done by co-teaching design. The shape of the internship is determined by educational institute and state requirements. Most institutions and states will require a final project stemming from action research to be completed prior to graduation. This project will focus on the four areas of professional development: planning, engagement, assessment, and reflection.

In addition to the coursework in one's educational program and the required teaching practice, future educators must also pass two knowledge exams. The exam titles vary state by state, but essentially, the first exam is a general knowledge test that focuses on reading, writing and math skills. The second test is a content-specific test based on the specific endorsement the teacher would like to obtain. For example, a teacher hoping to become endorsed to teach high school Math would need to pass a test that demonstrates expert knowledge of Algebra, Geometry, Trigonometry, Calculus, etc. A teacher hoping to become certified in elementary education, must pass an exam that covers not only basic reading and writing skills, but also math ranging from basic math to quadratic equations and a knowledge of science from physical to chemistry to weather theory, as well as world history on topics ranging from the Paleolithic era to the Chinese dynasties and India Guptas up to the modern wars and current world issues.

Finally, once all this work has been completed and the tests have been passed, the aspiring teacher must apply for the state certification with the proper endorsements. This process requires a teacher to fill out the appropriate paperwork, submit all required documents and pass a fingerprint background check. Once all of the boxes have been checked on the list of requirements for the pathway to becoming highly qualified, the aspiring teacher will typically receive their first level teaching certificate. This certificate will usually only be good for two or three years. This means that the newly qualified teacher will have two – three years to complete the next level of requirements to obtain the 5-year professional certificate.

As a certified teacher who is dual-endorsed in elementary education and ELL (English Language Learners K-12), I will admit that this process was arduous. The content-specific exams were the most difficult exams that I have taken in my life. That said, I believe that move to require teachers to be highly qualified in their field means that students are guaranteed to have a teacher that is not only aware of best practices in education in general, but to also have the expert knowledge required to teach their specific subject.

References

1. Become a Teacher in Washington. (2017). Retrieved from <https://certificationmap.com/states/washington-teacher-certification/#prereq>
2. Teach Make a Difference. (2017). *Get Educated*. Retrieved from <https://teach.com/how-to-become-a-teacher/get-educated/>
3. State of Washington Office of the Superintendent of Instruction. (2016). *Certification*. Retrieved from <http://www.k12.wa.us/certification/TeacherMain.aspx>
4. Professional Educators Standards Board. (N. D.) *The Road to Teaching*. Retrieved from <http://www.pesb.wa.gov/>

ПЛАТФОРМА

«ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРОГРЕСИВНОГО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ДОСВІДУ США В СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

СПІЛКА УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТСЬКИХ ТОВАРИСТВ АМЕРИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФАХОВОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США

Джус О. В.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Україна

Важливим чинником суспільних змін в усі часи була й залишається молодь. Саме тому національному освідомленню та фаховій реалізації цієї соціальної групи приділяли увагу політичні, громадські й культурно-освітні діячі і провідники українства, особливо за межами рідної землі. Так, Симон Петлюра у статті «Сучасна українська еміграція та її завдання» наголошував, що молодь своє перебування закордоном повинна використати з «найбільшою користю для національної справи», а «старші елементи нашої еміграції» мають «подати» «якнайбільшу допомогу й матеріальні й моральну... молодшим» [4, с. 334-335].

Це гасло чітко усвідомила не лише українська еміграційна спільнота міжвоєнної доби у країнах Центральної і Західної Європи, а й заокеанська діаспора. Так, 1953 р. в Нью-Йорку постала Спілка (Союз) Українських Студентських Товариств Америки (СУСТА) як центральна організація українського студентства у Сполучених Штатах Америки. Вона об'єднала студентські громади при університетах і коледжах США.

Метою своєї діяльності Спілка визначила організаційну (допомога незаможним українським студентам), представницьку та «оборонну» (пропаганда української справи на міжнародних форумах, домагання викладання українознавчих дисциплін в університетах США, організація студентських ідеологічних конгресів, літніх студійних, високошкільних і середньошкільних конференцій).

Власне ідеологічну складову чи не з перших років функціонування СУСТА виокремила як провідну у своїй діяльності, адже: «при всій відмінності студійних відносин і метод діяльності в цій країні, всесторонній інтелектуальний ріст молоді, – спосіб і вміння правильного світосприймання, зацікавлення ідеологічними питаннями є необхідні, а в життєздатності і потенційній вартості студентського руху – одним з важливіших компонентів» [3, с. 4].

Найстарша у світі україномовна газета (виходить безперервно з 1893 р. у США) у статті за 1954 р. повідомляла про відвідини Канцелярії СУСТА викладача українознавства слов'янського відділу оттавського університету о. Д-ра Вальдо Рудницького з метою інформування про можливість здобуття ступеня магістра і доктора українознавчих студій. Автори статті наголошували, що управа Спілки Українських Студентських Товариств Америки «рекомендує і заохочує наше студентство скористатися з цієї можливості і поцікавитись ближче цими українознавчими студіями» [2, с. 4]. Отож, турбота про фахове становлення української молоді займала поважне місце у діяльності СУСТА.

Разом з тим, економічна складова перебування студентства у США залишалася болючим питанням. Тому 1954 р. з ініціативи СУСТА було створено постійний Український Студентський Фонд, який очолив український мовознавець і політичний діяч, дипломат, Надзвичайний Посол і Повноважний Міністр УНР в Берліні (1921–1923) Р.Смаль-Стоцький.

1957 року у Клівленді на третьому Конгресі СУСТА було запропоновано організувати фонд кафедри українознавства. Ця пропозиція була інкорпорована у 1958 р. в Нью-Йорку під головуванням С. Химич. На думку дослідників діаспори та її активних учасників, саме ініціатива української молоді у США поклала початок створенню інституції, яка б ширила знання про Україну у світі [5, с. 2]. Ця праця завершилася створенням 1970 р. трьох кафедр українських студій (історії, літератури і мовознавства) при Гарвардському Університеті, що стали основою для організації 1973 р. Українського наукового інституту Гарвардського університету.

Друкованим органом Спілки Українських Студентських Товариств Америки в 1950–1960-х роках були розділ «Студентська Думка» газети «Свобода» та «Горизонти». У різний період СУСТА очолювали З. Мельник (голова Ділового Секретаріату зі створення СУСТА, 1952 р.), Е. Кульчицька (перший президент), О. Федішин, З. Кравець, К. Савчук, В. Прибила, Б. Футей, І. Дума, Б. Сацюк, Ю. Кульчицький, А. Чорнодольський, К. Семанишин, Н. Томич, І. Гекавий, Ю. Серант, Е. Іванців,

Е. Принада, Р. Стойко-Лозинська, А. Футей, Т. Шмагала, П. Телюк, А. Подпірка, З. Теч-Чарни, Б. Ігначенко, Б. Печеняк, В. Партем, М. Плахотнюк, Л. Глуха та ін.

Діяльність СУСТА активізувалася 2006 р. після тривалої стагнації, з ініціативи студентства Гарвардського, Ратгерського, Мічиганського та Віллановського університетів. 20 липня 2013 р. Центральний Провід СУСТА організував конференцію в Нью-Йорку, на якій були присутні представники з Нью-Йорка, Нью-Джерсі, Філадельфії, Кембріджу, Чикаго та Сієтла, де запропонував стратегічний план розбудови мережі СУСТА в університетах США та співпраці з іншими студентськими організаціями на території США та за її межами.

Сьогодні «SUSTA – Українське Студентство в Америці» – неприбуткова громадська організація, яка реалізовує мету, аналогічну до сформульованої її творцями у 1953 р., але зважаючи на потреби сучасної української молоді у світі. Пріоритетним у її діяльності є можливість навчання та фахового зростання, залучення до різноманітних проектів, серед яких працевлаштування і підвищення кваліфікації – провідні напрями.

Підсумовуючи вищезазначене, зауважимо, що СУСТА, як член Центрального Союзу Українського Студентства, Українського Конгресового Комітету Америки, тісно співпрацюючи з Союзом Українських Студентів Канади, й сьогодні репрезентує інтереси українських студентів, сприяє міжнародному взаєморозумінню, інформуванні про Україну та популяризує українську культури в США [1].

Література

1. Енциклопедія українознавства: Словникова частина: [в 11 т.] / Наукове товариство імені Шевченка; гол. ред. проф., д-р В. Кубійович. – Париж; Нью-Йорк: Молоде життя; Львів; Київ: Глобус, 1955–2003.
2. З канцелярії СУСТА // Свобода (The Ukrainian Weekly). – 1954. – № 19. – С. 4.
3. Зе-Ко. За ідеологічну активізацію (Думки під розвагу Конференції СУСТА) / Зе-Ко // Свобода (The Ukrainian Weekly). – 1954. – № 19. – С. 4.
4. Петлюра С. Статті, листи, документи. – Нью-Йорк, 1956. – Т. 1. – 480 с.
5. Українські студії в Гарвардському університеті. – Нью-Йорк. – 22 с.

A FEW WORDS ON GENDER BIASES IN AMERICAN ACADEMIA

Voloshina S. V.

Khmelnitsky National University, Ukraine

With the development of feminist scientific methodologies and feminist epistemology there arose a need to engage them into various spheres of social and cultural life [2]. The United States of America became one of the first countries to adopt these progressive ideas and consequently to reflect them directly in the system of higher education.

However, recent studies have shown the everlasting presence of gender biases in the academia. These phenomena are not rare to take place even among science faculty members, when, for instance, a candidate for a laboratory manager position are deemed more competent, qualified, and hireable if they have a male name [3]. Indeed, such preferences in favor of male professionals and recent graduates entails a huge impact on young female undergraduate students' choice of their future profession, and whether they see graduate studies in the sciences as a viable option.

Another problem to be discussed is the number of scientific articles published by male and female researchers. In his article R. Wilson [5] uses the data from JSTOR to analyze the gender gap in scholarly publishing. «Although the percentage of female authors is still less than women's overall representation within the full-time faculty ranks, the researchers found that the proportion has increased as more women have entered the professoriate. They also show that women cluster into certain subfields and are somewhat underrepresented in the prestigious position of first author».

Ohio State University has shown the results of their research concerning the percentage of scientific articles citations by authors of both genders. This study found that male and female graduate students in communication «rated publications supposedly written by male scientists as higher quality than identical work identified with female authors» [4]. In addition, female-authored abstracts on topics such as «parenting» and «body image» (rather than «politics») were perceived as gender-appropriate and rated more highly.

However, the latest tendencies show that women's representation in research is significantly becoming higher. For instance, in social sciences (such as anthropology, ethnography, folklore) women's studies have taken an important place, and a number of publications, research and university courses serve to be the best evidence for it. American Folklore Society has Women's section in its body, that was convened

more than 25 years ago as folklorists (primarily women) felt the need to meet other feminists, and to address the lack of serious study of women's issues in the field of folklore. AFS website [1] also offers a bibliography of essential texts for women's folklore studies, where feminist folklorists (K. Boreland, M. Mills, R. Jordan, S. Kalcik and others) unpack the challenges and methodologies of their research.

Turning back to our home realia, we must admit Ukrainian science has suffered and is still suffering from Soviet colonizing methodologies. Similar research on gender representation in the sphere of university education in our opinion could lead to revolutionary results and have an undoubtedly positive effect on the process of Euro integration of Ukrainian society.

In terms of onward investigations in this area, we have detected a striking need to evaluate the percentage of gender-sensitive courses in the curricula of social sciences programs, in particular in folklore. To conduct a research that would yield for both American and Ukrainian education, this topic may become the subject for our further studies.

Literature

1. American Folklore Society. Women's section. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.afsnet.org/?Women>
2. Anderson, Elizabeth. Feminist Epistemology and Philosophy of Science // The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [Electronic resource]. – Mode of access: Forthcoming URL <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/feminism-epistemology/>
3. Moss-Racusin, Corinne A., John F. Dovidio, Victoria L. Brescoll, Mark J. Graham, and Jo Handelsman. Science Faculty's Subtle Gender Biases Favor Male Students // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – Vol. 109, no. 41 (2012): 16474-16479.
4. Ohio State University. Gender bias found in how scholars review scientific studies // Science Daily – 3 April 2013. [Electronic resource]. – Mode of access: www.sciencedaily.com/releases/2013/04/130403122019.htm
5. Wilson, R. Scholarly Publishing's Gender Gap // The Chronicle of Higher Education. – October 12, 2012. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.chronicle.com/article/The-Hard-Numbers-Behind/135236/>

СВІТОВИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кисленко Д. П.

*Інститут управління державної охорони України
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна*

Аналіз науково-педагогічних джерел, а також вивчення досвіду використання комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін у професійних навчальних закладах України порівняно з досвідом інших країн і насамперед, високорозвинених, свідчить про те, що є низка проблем під час використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, а фахова підготовка для їх розв'язання недостатня.

В рамках проекту «Національна оцінка освітніх досягнень» (The National Assessment of Educational Progress – NAEP) розроблено і представлено навчальні середовища, що надають можливість проводити оцінювання студентів, курсантів, слухачів при виконанні ними складних завдань і вирішенні проблемних (змодельованих) ситуацій. Використання ІКТ для проведення оцінювання сприяє поліпшенню якості навчання.

Навчаючи, викладачі враховують те, що студенти, курсанти, слухачі не можуть вивчити все, що їм потрібно знати в житті, тому прививають адаптивні навички навчання, що поєднують зміст знань із можливістю дізнатися щось нове.

В США із використанням ІКТ розширюються засоби навчання студентів:

- 1) забезпечується допомога студентам у процесі навчання;
- 2) надаються інструменти для спілкування у процесі навчання (це можна зробити через веб-інтерфейс мультимедіа, мультимедійні презентації, тощо);
- 3) сприяють виникненню Інтернет-спільнот, де студенти можуть підтримувати один одного у дослідженнях та розвивати більш глибоке розуміння нових понять, обмінюватися ресурсами, працювати разом поза ВНЗ і отримувати можливості експертизи, керівництва та підтримки.

Для стимулювання мотивації до взаємодії із використанням ІКТ можна:

- 1) підвищувати інтерес та увагу студентів, курсантів, слухачів;
- 2) підтримувати зусилля та академічну мотивацію;
- 3) розробляти позитивний імідж студента, який постійно навчається.

Оскільки людині впродовж всього життя доводиться навчатися, то ключовим фактором постійного і безперервного навчання є розуміння можливостей ІКТ. Використання ІКТ в навчанні надає студентам, курсантам, слухачам прямий доступ до навчальних матеріалів та надає можливості будувати свої знання організовано і доступно. Це дає можливість студентам взяти під контроль і персоналізувати їх навчання.

В системі освіти в США на всіх рівнях застосовуються можливості Інтернет-технологій для вимірювання знань студентів, що надає можливість використовувати дані оцінки для безперервного вдосконалення процесу навчання.

Велика Британія належить до тієї невеликої групи європейських країн, де на законодавчому рівні прийнято стандарти використання інформаційних технологій у викладанні різних предметів. Велика Британія нині має самі деталізовані стандарти серед країн Європи.

Адже, завдяки інформаційним технологіям, заснованим Відкритим Університетом:

- створено ефективні міжінститутські бази знань із забезпечення якості, створюючи певним чином «конструкцію, що забезпечує організаційне навчання та розповсюдження позитивного досвіду» [2];

- запроваджено і вдосконалено новітні форми і засоби як підготовки так і професійного росту;

- створено окремі навчальні дистанційні спеціальні програми курсів та проектів, зокрема, он-лайн чи електронні курси для різних верств бажаючих здобути освіту;

- здійснено фундаментальні досягнення в таких областях, як освітні методики, інформаційні технології;

- здійснено перехід в освіті від використання окремих методик до комплексних навчальних технологій, до широкого застосування розподілу праці, системного та мережевого підходів, що забезпечило високу якість при масовому наданні послуг.

Отже, у багатьох країнах світу комп'ютерні технології навчання використовуються десятки років, і набутий ними досвід дає можливість не тільки з різних точок зору оцінити їхні позитивні якості, а й виявити негативні, а також супутні проблеми та ефекти. Отже, вивчення досвіду інших країн може бути корисним для визначення стратегії використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній галузі, оскільки комп'ютеризація процесу навчання має і певні негативні наслідки.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні можливості використання в Україні досвіду підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності, напрацьованого у інших країнах.

Література

1. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія / Юлія Володимирівна Кіщенко. – Херсон: ХДУ, 2004. – 172 с.

2. Пуховська Л. П. Перспективи формування світового освітнього простору в XXI столітті / Людмила Прокопівна Пуховська// Вісник Житомирського педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2003. – Випуск 13. – С.16-18

3. Саргсян А. Л. Реформування системи вищої освіти Великобританії в кінці XX на початку XXI століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Асміль Людвигівна Саргсян. – Луганськ, 2009. – 22 с.

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

Стрига Е. В.

Університет Ушинського, Україна

Розвиток глобалізації прискорив інтеграційні процеси не тільки економічного, політичного, соціального, але й освітнього характеру в Україні. Мається на увазі, що такий процес породжує всесвітній єдиний уніфікований освітній простір на основі стандартизації, багатомовності, толерантності, мобільності. Наша країна стала активним учасником Болонського процесу для посилення державних позицій на міжнародному ринку освітніх послуг, щоб бути більш привабливою для іноземних громадян, залучення іноземних інвестицій, підвищення конкурентоспроможності національних університетів. Під час таких суттєвих зрушень та перетворень у викладачів вишів виникає потреба в підвищенні рівня загальної та професійної культури, зокрема демонструвати високий рівень академічної культури.

Глобалізаційно-інтеграційні виклики з одного боку та розвиток спеціально-професійних якостей, просунення власних інтелектуальних продуктів на освітньому ринку з іншого боку

змушують професорсько-викладацький склад ще більш серйозніше зважати на академічну культуру в освітньому просторі. Чому саме академічна культура суб'єктів вищої освіти потребує тієї належної уваги, про яку постійно йдеться на у засобах масової інформації, в Інтернет-джерелах, інтерв'ю експертів?

Відповідь не буде простою, оскільки академічна культура існує з тих часів, коли з'явилися перші університети в класичному розумінні цього поняття. В нашому дослідженні ми розглядаємо академічну культуру як етичний механізм регуляції управління університетом в умовах його автономії та комплексним переосмисленням поняття «університет», його ролі в сучасному суспільстві, повернення довіри громадськості до нього, як соціального інституту, місця зародження науки, *alma mater* в істинно-первинному сенсі цього слова.

Інституційна криза, хабарництво, корупція, протекціонізм, плагіат породжують скепсис щодо світового рейтингового рівня вітчизняних університетів. Вихід з окресленого тривалого занепаду починається з усвідомлення відповідальності за наслідки таких дій, поваги до закону та готовності його виконувати [2].

Чітко сформованого визначення «академічної культури» в енциклопедичних та довідкових джерелах важко знайти. І це є зрозумілим через її ємність та моральність. Проаналізовані інформаційні та наукові матеріали вказують на багатовекторне розуміння цього поняття і це надає можливість навести його складові. Серед них основні такі: академічна порядність; академічна чесність; академічна доброчесність [1]; інформаційна культура, інноваційність, комунікативна культура, корпоративна культура, фінансова культура, організаційна культура [2].

Звісно, що перелічені складові не є універсальними і єдиними в своєму роді і кожне з них доповнює зміст означеного поняття. Всі складові повинні бути розвиненими у викладачів вишів. Але початок цього розвитку повинен будуватися на чесному та порядному ставленні до власних професійних дій та обов'язків: неупереджено навчати та викладати, виховувати, керувати навчальною діяльністю; поважливо ставитись до колег і студентів, бути об'єктивним, справедливим, а не поблажливим; використовуючи наукові набутки інших дослідників, не присвоювати їх результати, не фальсифікувати отримані дані досліджень, не надавати неправдивої інформації щодо власної професійно-наукової діяльності, не надавати та не отримувати різні види винагород матеріального та нематеріального характеру і т. ін.

В рамках нашого дослідження зважатиме на ключове місце академічної доброчесності в структурі академічної культури. На даний момент існує багато міжнародних проектів, які разом із вітчизняними університетами запроваджують різноманітні заходи, лекції, обговорювання задля її розвитку у викладачів та студентів.

Так, одним із проектів програм американських рад є проект сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP). Його розпочинають Американські ради з освіти за участі Міністерства освіти і науки України та за підтримки Посольства Сполучених Штатів, він має охопити 10 українських університетів для різних регіонів і з різними характеристиками [4].

«В рамках Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні студенти, викладачі та персонал ВНЗ отримають практичні знання та навички про основні принципи поняття «Академічна доброчесність», а також план дій по впровадженню цих принципів в своєму ВНЗ. Проект SAIUP повинен зіграти одну з визначальних ролей в трансформації українського суспільства – змінюючи систему вищої освіти, він одночасно змінюватиме суспільні цінності, носіями яких стануть випускники і студенти університетів» [4].

Координатор Проекту Тарас Тимочко повідомив, що «у пілотному етапі візьмуть участь 10 вищих навчальних закладів: Донецький національний університет у Вінниці, Луцький національний технічний університет, Тернопільський національний економічний університет, Тернопільський державний медичний університет, Сумський державний університет, Харківський національний університет ім. А. Н. Каразіна, Запорізький національний університет, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова та Інститут міжнародних відношень Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка» [5].

Отже, розвиток академічної культури в українських вишах є насущним завданням для викладачів і студентів, оскільки це стане запорукою справжньої університетської автономії, яка проявляється в фінансовій, кадровій, академічній автономії. Це потребує розгорнення широкої просвітницької кампанії із участю співробітників та адміністрації вишів, студентів задля повернення довіри до вітчизняної системи вищої освіти.

Література

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова – К.; Таксон, 2016. – 234 с.
2. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти / Г. Ф. Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с.

3. <http://www.experts.in.ua/baza/analitic/>
4. <http://www.americancouncils.org.ua/>
5. <http://mon.gov.ua>

THE PRIORITIES OF A MODERN AMERICAN EDUCATION

Yablonska T. M.

Ushynsky University, Ukraine

Language is one of the greatest fortunes which parents gift to their children. It helps to express our thoughts, feelings, emotions and shades of mood. Nowadays there a lot of families which removed in another countries and, certainly, turned out to be in a foreign language surrounding. And, unfortunately, they are often not ready to face the problems emerging in the process of bringing up their children in such situation.

The majority of people in a modern word master more than one language, for example, in EU. Removing from one country into another a lot of people meet with necessity to master a few languages, at least, at a basic level.

It's a rare phenomenon when a person masters two or more languages at the same level. The difference in mastering manifests in vocabulary, and not only in its volume, but in the process of acquaintance with the native speakers' culture and in ability to understand, to speak, to write and to read.

Sometimes even under favorable circumstances a language can be assimilated at an insufficient level. For example, the Latin American immigrants' children can live in New York and their parents' efforts are directed to learning English but the children can't do it. And, on the contrary, little Americans succeed in learning Spanish despite the fact that such task wasn't raised before them [1].

It is believed that bilingualism develops normally in case if a person is able to speak one language and to express any thought. If a speech is not formed fully the structure of a thought breaks and the attempts of self-expression also fail. Unfortunately, all these factors lead to psychological stress, don't allow children to communicate in society and at last ruin the personality. Such phenomenon is called semilingualism and has a ruinous effect on society.

So, it's better to give a child a full-fledged language development because little children have more chances and opportunities of mastering a second language at a maximum extent. Of course, the motives of language learning, methods, teacher's talent and systematic training are very important but it is necessary to take into consideration the conditions in which the children master the language. Bilingualism has a positive effect on children's memory, reaction speed, quick-wittedness, ability to understand, to analyze and to discuss the language phenomena. As a rule, bilinguals study well and master another foreign language better.

It is easier for a child to master the second language than for adults. Why? It happens because adults suffer from inferiority complex, they are afraid of making a mistake and forgetting the word they need. It is accepted to speak with children slowly, emotionally and to use short simple phrases, repeating the same. Perfect pronunciation is not expected from children either and the wrong forms of words are gradually corrected. A teacher of the second language, especially at the initial stage, can be an ideal interlocutor for children.

If a child lives in a bilingual family, it is preferably for his parents before his birth to come to agreement what language they will speak. It will be better if each parent starts to use his native language while speaking with a child and to use the language which sounds rarely in the child's presence. It is very important for creating a favorable psychological climate at home and the child will understand that it is necessary to know this language too because his parents master it. It is difficult to implement if, for example, Ukrainian mother speaks English bad. In this case it is necessary for her husband to invite his American relatives to communicate with the child.

Parents shouldn't also mix the languages if they don't want to confuse their child. They must try to repeat phrases in two languages and in case of need to speak a word with its translation.

It is very difficult to choose a native language if the members of a family possess several languages. It is necessary to determine what language they speak, read, write, understand better without making mistakes. Sometimes parents can know a lot of Ukrainian lullabies and can forget practically all children's poems. The same concerns, for example, mushrooms which names parents remember in native language but they can name berries only in English. It follows that both languages must be present in the child's surrounding and it is preferably for him to communicate with relatives in other languages too and to master not only the language but also the culture connected with it.

If parents removed into a foreign language surrounding with their child, at first, they must help him to set his first contact on this language, studying it with him at home, following the same age children's hobby and to be interested in a new language learning too. And in the future they mustn't allow their child to forget

his native language. It is necessary to speak native language at home and to study all the necessary subjects or their short courses, to read and to discuss classics of native literature.

Immersion principle acts in a completely foreign language surrounding. A preschooler can't speak the second language. At first he tries to use his common dialect but later falls into a silence approximately for half a year and starts to coordinate his word and action. Then first words arise, and besides the expression of wishes, prohibitions and answers to adults' questions appear practically at the same time but later than while playing with the children of the same age. During second six months a child accumulates the material. He reads, writes and listens to records, trying to enlarge his vocabulary. It will take him no more than three years to catch up his friends. The knowledge of the second language won't be sufficient if anybody at home doesn't speak the same language as the surroundings.

The preschoolers' level of speech often varies. For example, if a child spends his vacation in his grandparents' village in Ukraine or Russia, he can stop speaking English with his parents after returning home and, on the contrary, after visiting his grandparents in New-Jersey he will not be eager to speak native language. After a while everything will fall into its place [2].

At the moments of psychological crises parents should always be with their children and support them. The first crisis occurs when a child goes to school. Teacher's authority and language learning play an essential role in his life. The second crisis happens at the age of 12-14 years old when an adolescent becomes independent and decides what's more important for him in his life. The third crisis takes place when an adolescent becomes an adult and professional interest begins to determine language priorities. Therefore parents must read books with their children, sing songs, play with them and the game should become a means of communication.

Parents should also teach the children to love their native language and not to be ashamed of it. That's why it's necessary for a child to have books, records, games on both languages. Multilingualism and support of all languages must become a norm in the family.

If the atmosphere at home is friendly and full of love, interesting events the children set contacts with people easily and aspire to communicate. They don't have stress, complexes and the second language is being studied not as a harsh necessity but as a pleasure.

References

1. www.bibicall.ru
2. www.about-russian-language.com

КОНФЕРЕНЦІЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В ІЗРАЇЛІ

Базильчук О. В.

Хмельницький національний університет, Україна

Вивчення міжнародного досвіду підготовки фахівців з фізичної терапії та аналіз структурно-змістових аспектів системи освіти з метою адаптації їх найбільш вагомих здобутків у національну систему вищої фізкультурної освіти визначають актуальність дослідження.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить, що науковці (Н. О. Белікова, А. М. Герцик, Ю. О. Лянной, Л. П. Сущенко та ін.) досліджували організаційно-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії у вищих навчальних закладах таких провідних країн, як Велика Британія, Канада, США, Австралія та ін. З позицій сьогодення у вітчизняній науці обмежена кількість досліджень, пов'язаних із вивченням зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців із фізичної терапії в країнах Азії. Існують лише поодинокі дисертаційні дослідження, зокрема робота Ризик Алла Мустафа Хусин Кавакзе, яка була присвячена вивченню організаційно-методичних особливостей підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Йорданії. Слід указати на те, що постійно зростаючий світовий рейтинг університетів, опублікований The Times Higher Education за 2016-2017 роки, викликає інтерес до вивчення організаційної моделі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії [1].

Університетська система в Ізраїлі є однією з наймолодших у світі, але водночас і однією з найбільш перспективних [2].

Аналіз інформації, представлений на навчально-наукових сайтах університетів Ізраїлю, дозволив визначити цілісну картину професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах цієї країни. Практично всі університети і близько 150 коледжів здійснюють підготовку бакалаврів. Ступінь магістра можна отримати і в деяких коледжах при університетах і в самих університетах. Докторську програму можна пройти в усіх університетах (окрім Аріельського і Відкритого університету в Ізраїлі).

Аналіз структурно-змістових аспектів навчання майбутніх фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах країни свідчить про те, що програма підготовки бакалаврів з фізичної терапії, як і в більшості вищих навчальних закладах України, розрахована на чотири роки навчання (8 семестрів). Так, в Університеті імені Бен-Гуріона (Ben-Gurion University of the Negev) на кафедрі фізіотерапії студенти отримують ступінь бакалавра з фізичної терапії, навчаючись упродовж чотирьох років (рис. 1) [3].



Рис. 1. Сторінка web-сайту кафедри фізичної терапії Університету Бен-Гуріона в Негеві (Ben-Gurion University of the Negev)

У навчальному плані поєднано вивчення теоретичних наук, соціальних наук, базових медичних знань, клінічної освіти, набуття спеціальних знань із неврології, геріатрії, пульмонології, кардіології та ін., загальним обсягом 200 кредитів. Перший рік навчання присвячений здебільшого вивченню наукового фонду суб'єктів охорони здоров'я. Програма другого і третього років спрямована переважно на вивчення базових медичних дисциплін із хірургії, захворювань внутрішніх органів, неврології дорослих і дітей, а також фізіотерапії (засобів і методів лікування). Четвертий навчальний рік присвячений закріпленню необхідних навичок для цієї професії шляхом проходження навчальних практик у лікарнях, центрах дитячого розвитку та реабілітаційних центрах.

Аналіз інформаційних джерел свідчить, що підготовка фахівців з фізичної терапії у Хайфському університеті (University of Haifa) здійснюється на факультеті соціального забезпечення та охорони здоров'я на базі кафедри фізичної терапії (рис. 2) [4].



Рис. 2. Сторінка web-сайту кафедри фізичної терапії Хайфського університету (University of Haifa)

Навчальний план освітнього рівня бакалавр з фізичної терапії цього університету розрахований на чотири роки. Навчальна програма кафедри фізичної терапії побудована в такий спосіб: на першому році вивчаються дисципліни з основ природничих наук, медичних і суспільних наук (механічна фізика; електрофізика і біомеханіка; біофізика клітини; загальна та органічна хімія; біологія та гістологія; загальна фізіологія; вступ у біохімію; вступ у фізичну терапію; анатомія; методи відновлення; вступ в соціологію; вступ у психологію; комп'ютерні науки). Упродовж другого року студенти вивчають дисципліни (ортопедія; діагностика та лікування кістково-м'язової та нервової систем; діагностика та лікування дихальної системи; обстеження і лікування: вимірювання і оцінки; хірургія; теплова терапія; вступ у фармакологію; клінічне навчання) та проводять майже 1000 годин клінічних досліджень. Курси дисциплін третього і четвертого навчальних років спрямовані на оволодіння теоретичними знаннями з професійно орієнтованих дисциплін (неврологія; міжособистісне спілкування; обстеження і лікування; розвиток дитини; вступ у хірургію; фізіологія та патофізіологія болю; реабілітація в неврології; фізіологія руху; жіноче здоров'я; групова терапія у фізіотерапії; оцінка розвитку дитини; проблеми зміцнення здоров'я і запобігання ризиків; реабілітаційна практика; етика у фізичній терапії; реабілітація серця; спортивні травми; науково-дослідний семінар; клінічне навчання). Вивчення всіх дисциплін є обов'язковим.

Таким чином, аналіз інформаційних джерел свідчить, що підготовка фахівців з фізичної терапії освітнього ступеня бакалавр у провідних вищих навчальних закладах Ізраїлю схожа за структурою такої підготовки в більшості вищих навчальних закладах України, проте є відмінності, вивчення яких буде сприяти підвищенню ефективності вищої освіти майбутніх фахівців з фізичної терапії.

Література

1. Світовий рейтинг університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017>
2. Університети Ізраїлю [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://www.unipage.net/ru/universities_in_Israel
3. Університет імені Бен-Гуріона в Невеї (Ben-Gurion University of the Negev) [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://in.bgu.ac.il/Pages/default.aspx>
4. Хайфський університет (University of Haifa) [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://hw2.haifa.ac.il/index.php/he/physical-students/programba>

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Балюк А. С.

Університет Ушинського, Україна

Актуальність проблематики підготовки магістрів у сучасних вишах зумовлена тим, що ступенева педагогічна система освіти покликана забезпечити: широкі освітні запити й можливості задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особистості та суспільства, зокрема загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів та галузей знань; підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту фахівця в умовах динамічності потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи, що забезпечується її інтеграцією у світовий освітній простір.

Ми погоджуємось із думкою науковців (Г. Сомбаманія, В. Орел), які довели, що магістратура як завершальна ланка повного циклу вищої освіти не розрахована на масову підготовку фахівців, оскільки її цільові завдання сконцентровані на підготовці особливого складу випускників – інтелектуальної, наукової та науково-педагогічної еліти суспільства. Через це, незалежно від профілю вищих навчальних закладів, провідною метою магістратури є підготовка магістрів наук – відповідальних, ініціативних і активних суб'єктів наукового пізнання, спілкування, співпраці і співтворчості, чия майбутня професійна діяльність здебільшого повинна носити науково-дослідницький характер, а соціальна місія полягатиме в тому, щоб бути не тільки споживачами та носіями, але здебільшого творцями й взірцями науково-дослідницької культури.

Специфіку підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» ґрунтовно дослідила С. Вітвицька. Науковець довела, що система підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти має сприяти розвитку мобільності як викладачів, так і студентів, стати одним із засобів досягнення європейських стандартів; враховувати основні положення та взаємозв'язок теорій діяльності й особистості; сприяти особистісно-професійному розвитку й саморозвитку; включати теоретичну і практичну підготовку вчителя до педагогічної й науково-дослідної, творчої, пошукової діяльності, що передбачає оволодіння вміннями оперувати результатами власної дослідницької роботи та науковим доробком інших педагогів і вчених, орієнтуватися на інноваційні технології. Поєднання сучасних досягнень педагогічної науки і практики підготовки фахівців, продовжує авторка, передбачає спадкоємність у вивченні педагогіки і психології, усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь, навичок. Крім того, зазначає С. Вітвицька, підготовка майбутнього вчителя, викладача не може бути ефективною без впровадження особистісно орієнтованих технологій, її основою є відповідність якостей та властивостей магістранта творчій педагогічній діяльності, наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії (діалогічне спілкування, співпраця, співдружність, співпереживання) [1].

Відтак, випускник магістратури має бути готовим до вирішення широкого спектру професійних завдань, до співпраці з педагогічним колективом, студентами, батьками, учнями.

На нашу думку, провідним процесом, на якому базується успішна професійна підготовка магістрів у сучасних вищих навчальних закладах та їх поступове залучення до професії є процес професійної соціалізації майбутніх фахівців.

У педагогічному дискурсі *соціалізація* виступає як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості.

На думку В. Орел, соціалізація особистості є процесом і результатом засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності (спілкування, навчання, праці, гри) і відносин у ході виконання соціальних функцій [2].

Відповідно до вищезазначеного, *професійна соціалізація майбутнього магістра* може бути тлумачена як процес залучення магістранта до системи професійних відносин у підсистемах «викладач-студенти», «викладач-викладач», «викладач-освітній простір ВНЗ»; як процес формування професійного досвіду на основі становлення відповідної професійної позиції.

Література

1. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Сергіївна Вітвицька. – Житомир, 2011. – 425 с.
2. Орел В.В. Педагогічні умови соціалізації майбутніх економістів і менеджерів у фаховій підготовці : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вікторія Вікторівна Орел. – Запоріжжя, 2011. – 185 с.

МОРАЛЬНО-ДУХОВНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВІ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Бартенєва І. О.

Університет Ушинського, Україна

Професійне становлення та формування майстерності педагога визначають характер модернізації освіти, сприяють її приведенню до відповідності із сучасними державними потребами. В період національного відродження України саме педагогу відводиться особливе місце, що підкреслюється в основних нормативних та законодавчих документах про освіту.

Аналіз сутності поняття «педагогічна майстерність» як вищого прояву здатності до педагогічної діяльності передбачає ґрунтовний якісний і кількісний розгляд її структури і складових. Професійна діяльність учителя за своєю природою і змістом є творчою, такою, що поєднує науку і мистецтво. Вчитель у навчально-виховному процесі творить нову людину, навчально-виховний процес і самого себе в ньому. Саме тому прояви творчості є однією з найважливіших складових педагогічної майстерності, її об'єктивних характеристик.

Актуальність теми полягає в тому, що знання та володіння педагогічною майстерністю в тому числі і творчою активністю допомагає кращому формуванню активних, творчих учнів, скерованих розвинути себе і знайти своє місце в нових умовах, вжитись у загальний економічний ритм країни.

Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимально великих зусиль, енергії, природних здібностей, нахилів, творчої працездатності, прагнення стати справжнім фахівцем.

Педагогічна майстерність – це особливе вміння виконувати професійні функції зі всією відповідальністю, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості вихованця, забезпечення високого рівня інтелектуального і морально-духовного розвитку учнів. З цього приводу А. Макаренко писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчити лікаря його майстерності, як треба навчити музиканта» [1, с. 24].

З цього приводу В. Сухомлинський зазначав: «Мистецтво і майстерність педагога якраз і полягає в умінні поєднувати сердечність з мудрістю. Однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора» [3, с. 93]. Педагог покликаний бути творцем особистості, оскільки йому підвладні найтонші сфери її духовного життя – почуття, самосвідомість, розум, воля.

Педагогічна майстерність має декілька структурних компонентів: моральні якості, професійні знання, соціально-педагогічні якості, психолого-педагогічні вміння, педагогічну техніку та педагогічну технологію.

До основних моральних якостей майбутнього педагога належать гуманність, інтелігентність, слідування моральним ідеалам, совісність, чесність, правдивість, об'єктивність, толерантність, національна гідність, тощо.

З-поміж цих якостей чітко виділяється гуманність – спрямованість діяльності майбутнього педагога на особистість іншої людини, утвердження найвищих цінностей, норм поведінки й стосунків. Гуманність передбачає ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, її мети, змісту, засобів, суб'єктів. Тільки щира любов і глибока повага до учня породжують відповідну любов і повагу. Тривалий час обговорюється така якість педагогічної майстерності, як інтелігентність.

Звернувшись до тлумачного словника ми знаходимо, що поняття інтелігентності порівнюється з освіченістю. Так, А. Кузьмінський зазначає: «До основних ознак інтелігентності належить комплекс найважливіших інтелектуальних і моральних якостей: загострене відчуття соціальної справедливості, прилучення до багатств світової й національної культури та засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті» [2, с. 28]. До цих слів можна додати, що інтелігентність – це не лише освіченість, а й стан внутрішньої рівноваги, особлива піднесеність духу.

Чільне місце в системі цінностей майбутнього педагога посідає слідування моральним ідеалам. Яскраво виражені життєві ідеали досвідченого майбутнього педагога назавжди запам'ятаються вихованцям, бо ідеал – це категорія етики, яка містить сукупність позитивних моральних якостей, образ найбільш цінного і величного в людині.

Важливими чинниками, що знаходять прояв у майстерності майбутнього педагога є його совісність, справедливість, об'єктивність. Головною здібністю майбутнього педагога, на нашу думку, є толерантність, з якою тісно пов'язані комунікативність, здатність впливати на особистість, емоційна стабільність, оптимізм, креативність, емпатійні риси.

Необхідною передумовою становлення професіоналізму і педагогічної майстерності педагога є наявність у нього потрібних соціально-педагогічних якостей: організаторські здібності, витримка, терпіння, принциповість, вимогливість, оптимізм, чуйність, творчий склад мислення, увага,

тактовність. При цьому слід зважати на те, що соціально-педагогічні якості – це результат виховного впливу на особистість з раннього дитинства в сім'ї, освітньо-виховних закладах.

Особливе значення серед якостей особистості майбутнього педагога, що мають превалювати в процесі становлення педагогічної майстерності та професіоналізму має педагогічний такт. «Так званий педагогічний такт, без якого вихователь, хоч би як вивчав теорію педагогіки, – писав К. Ушинський, – ніколи не буде добрим вихователем-практиком, є по суті не що інше, як такт психологічний, потрібний педагогові такою ж мірою, як і літераторові, поетові, ораторові, політикові, проповідникові, і, словом, всім тим особам, які так чи інакше думають впливати на душі інших людей». Педагогічний такт – це вміння встановлювати належний тон і стиль спілкування з учнями, їхніми батьками, колегами. Наявність педагогічного такту є важливою умовою ефективності впливу майбутнього педагога на вихованця. Він ґрунтується на глибоких знаннях психології вихованців та їх індивідуальних особливостей.

Література

1. Калошин В. Ф. Педагог-творець? Так! / В. Ф. Калошин // Управління школою. – 2007. – № 30. – С. 2–6.
2. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність. Педагогіка : [підруч. для вищ. навч. закл.] / А. І. Кузьмінський. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
3. Сухомлинський В. О. Людина неповторна / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : В 5 т. – К., 1976. – Т. 5. – С. 85–102.

ПРОБЛЕМА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Башавець Н. А.

Одеський торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету, Україна

Проблема самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності є актуальною, оскільки сучасна система освіти потребує нової генерації педагогів, які є конкурентоздатними та мобільними. Впровадження у навчальний процес інноваційних технологій (інформаційних, оздоровчих, здоров'язбережувальних, рекреаційних тощо), перехід на європейську систему освіти вносять суттєві зміни і корективи у зміст професійної діяльності викладачів фізичного виховання. Підвищення вимог до педагогів вищої школи відповідно до світових стандартів орієнтує на неперервну освіту, зокрема на самовдосконалення, самоосвіту та самовиховання.

Вихідні концептуальні положення щодо самовдосконалення викладачів відображено у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. У цих документах наголошується на тому, що сучасній освіті потрібний викладач, здатний до неперервного оновлення професійних знань, умінь та навичок, змісту, засобів, способів, методів та форм організації професійної діяльності, враховуючи сучасну гуманізацію, демократизацію, інтелектуалізацію та інтенсифікацію навчально-виховного процесу.

Основними напрямками цього процесу ними визначається комплекс методологічних, педагогічних, методичних проблем, що розв'язуються через удосконалення практичної діяльності, яка спрямована на постійне підвищення рівня власного професіоналізму.

Незважаючи на достатньо великий обсяг досліджень, проблема самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності дотепер недостатньо вивчена в теоретичному й у практичному аспектах. Аналіз наукових студій, присвячених порушеному питанню, дає підстави констатувати низку суперечностей, зокрема між:

- соціальними потребами у висококваліфікованих викладачах фізичного виховання і недостатнім рівнем усвідомлення важливості самовдосконалення (несформованість смислотвірних мотивів безперервного професійного самовдосконалення);
- потребою у самовдосконаленні викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності та неопрацьованістю шляхів її формування тощо.

Процес самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності є феноменом, у якому на суб'єктивному рівні відображено уявлення про нормативні цілі, способи здійснення і перетворення власної професійної діяльності; їхні ціннісні настанови, що виявляють ставлення до цієї діяльності; практичні дії, означені уявлення і цінності відтворюються в процесі фахової діяльності. Безумовно, на потребу у самовдосконаленні викладачів фізичного виховання у процесі

професійної діяльності впливає ступінь задоволеності професійним вибором, відповідно чим вищий ступінь задоволеності професійним вибором тим більша потреба у самовдосконаленні та її реалізація.

Теоретичний рівень дослідження відображає ідеї, концепції, положення та висновки, що стосуються: загальнотеоретичних проблем самонавчання та самовиховання викладачів, потрактованих у працях філософів, педагогів, психологів (І. Бех, А. Кузьмінський, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.); передумов технологізації навчання (В. Беспалько, В. Горашук, Л. Сущенко); особливостей організації навчання дорослих у системі неперервної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало тощо), без яких неможливо зрозуміти сутність феномену, що вивчається.

Методологічний рівень відображає взаємозв'язок і взаємодію наукових підходів до самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності, зокрема: аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний, компетентнісний, андрагогічний підходи.

Зазначені результати наголошують, що характеризовані методологічні підходи є орієнтирами дослідження проблем самонавчання та самовиховання, уможливають всебічне і системне вивчення основних компонентів цього процесу. Результати аналізу сучасних методологічних підходів свідчать про їхні значні пошукові можливості у вивченні та розширенні теорії і вдосконаленні практики самонавчання та самовиховання.

Проаналізувавши здобутки видатних державних та закордонних науковців нами визначено чотири організаційно-педагогічних умов, самовдосконалення викладачів фізичного виховання у професійній діяльності, а саме: є удосконалення теоретичної та науково-методичної підготовки до проведення занять; розширення технологічного інструментарію викладання професійних дисциплін засобами мережевого інформаційно-комунікаційного середовища; стимулювання розумової діяльності в процесі науково-дослідної та пошукової роботи; вдосконалення педагогічної діяльності викладача фізичного виховання через системне запровадження спеціальних вправ артистичної, риторичної, практичної та кінестетичної спрямованості.

Отже, самовдосконалення викладачів фізичного виховання у професійній діяльності забезпечує їх активну діяльність, високу мотивацію, спрямованість на створення належних умов для постійної самоосвіти, розвитку дослідницьких здібностей, які сприяють підвищенню фахової майстерності, досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації.

Відтак, ми доходимо висновку, що «самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності» – це цілеспрямований процес покращення власної професійної діяльності через орієнтування на удосконалення теоретичної, науково-методичної, практичної, організаційної, комп'ютерної, мовної, рухової, творчо-пошукової підготовки до проведення занять.

Література

1. Павлюк О. С. Самовдосконалення викладачів фізичного виховання у процесі професійної діяльності: науково-методичні рекомендації / О. С. Павлюк. – Хмельницький : ХНУ, 2014. – 26 с.
2. Сват'єв А. В. Російський досвід підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності / А. В. Сват'єв // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 96. – С. 180–187.

РОЛЬ ПАСИВНИХ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Белан Т. Г.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

У системі підготовки майбутніх учителів одне з центральних місць посідає педагогічна практика, ефективність якої забезпечується зв'язками між вищим педагогічним навчальним закладом та загальноосвітнім навчальним закладом. Впродовж педагогічної практики поглиблюються, закріплюються та усвідомлюються теоретичні знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу. До моменту проходження педагогічної практики студенти вже отримують основну теоретичну, психолого-педагогічну і методичну підготовку. Практика ж, ставлячи студента в умови самостійного розв'язання проблем, дає йому змогу перевірити свою готовність до професійної педагогічної діяльності. Від організації і проведення практики багато в чому залежить як ставлення до майбутньої роботи, так і готовність ефективно застосовувати отримані знання, вміння і навички, що робить практику особливо важливою для професіоналізації студентів [1, с. 3].

Педагогічні практики пасивного характеру доповнюють та збагачують теоретичну психолого-педагогічну підготовку студентів, дають можливість їм закріпити та поглибити отримані знання, створюють умови для оволодіння основними педагогічними вміннями та навичками, сприяють

набуттю студентами особистого досвіду, необхідного для осмислення своєї майбутньої педагогічної діяльності та адаптуватися до майбутньої професії.

Педагогічна практика виконує ряд функцій: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну. Навчальна функція передбачає актуалізацію, поглиблення і застосування теоретичних знань, формування різноманітних педагогічних умінь і навичок. Прерогативою розвивальної функції є розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, розвиток їх педагогічного мислення. У ході здійснення виховної функції формується світогляд студентів, їхня соціальна активність, професійно-педагогічні якості особистості учителя-вихователя. У зміст діагностичної функції входить перевірка рівня професійної направленості майбутніх учителів, ступеня їх професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності [2, с. 4].

У системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій є два види пасивних практик, на другому курсі – пропедевтична, на третьому курсі – навчально-педагогічна. Пасивні практики тривають два тижні і проходять з відривом від навчання.

Пасивні педагогічні практики є складовою частиною освітньо-професійної підготовки майбутнього вчителя технологій і забезпечують безперервність і послідовність формування практичних умінь та професійного становлення студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Метою пасивних практик є ознайомлення студентів з особливостями організації та проведення навчально-виховної роботи вчителів в умовах реального навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах; формування особистісної готовності до педагогічної діяльності; виховання інтересу до майбутньої професії.

Протягом проходження пасивних практик майбутні вчителі технологій ознайомлюються із організацією та змістом навчально-виховної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, із усіма видами планування методичної, навчальної, виховної роботи школи, з особливостями організації діяльності органів учнівського самоврядування в навчальному закладі; аналізують педагогічні проблеми, над якими працюють педагогічні працівники навчального закладу; вивчають складові діяльності класного керівника та досвід організації цілеспрямованої життєдіяльності учнів класу; ознайомлюються з планом роботи класного керівника; відвідують і аналізують виховні заходи та уроки з різних навчальних предметів; аналізують рівень вихованості учнів та сформованість учнівського колективу; ознайомлюються з особливостями проведення уроків трудового навчання та з навчально-матеріальною базою трудового навчання (обладнанням майстерні, наочними посібниками, дидактичними матеріалами), з календарно-тематичним плануванням, з'ясовують особливості його складання; відвідують уроки трудового навчання, проводять спостереження та аналізують їх; за згодою вчителя трудового навчання проводять урок; беруть участь у проведенні позаурочних заходів з фаху (заняття гуртка, туру шкільної олімпіади, тематичного вечора); відвідують заняття гуртка з предмету, визначають його задачі, структуру, методи проведення; вивчають психологічні особливості учня, використовуючи тестові методики, спостереження, бесіди з класним керівником, учителями-предметниками та самим учнем.

Педагогічна практика, навіть пасивного характеру, надає кожному студенту великі можливості для прояву своїх педагогічних здібностей, а саме: застосувати теоретичні знання в практичній діяльності, ознайомитися з реальним навчально-виховним процесом, адаптуватися до шкільного колективу. Саме під час пасивних педагогічних практик студенти збагачуються спостереженнями, відчувається практична значущість професійних знань, потреба оволодіння ними. Знання з суспільних, психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін стають більш конкретними, дієвими.

У процесі проходження пасивних педагогічних практик з'являється можливість перевірити себе на правильність вибраного життєвого шляху, відповідність особистісних якостей вимогам педагогічної професії, любов чи її відсутність до дітей, уміння відстоювати свою точку зору, вміння організувати колектив. Надається можливість студентам поєднати навчально-практичні завдання з предметів психолого-педагогічного циклу з конкретною практичною роботою в школі. Педагогічна практика тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли у самого студента буде бажання стати справжнім педагогом-майстром. Саме під час проходження пасивних практик відбувається первинна адаптація майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності.

Отже, пасивні педагогічні практики на другому та третьому курсах є логічним продовженням вивчення циклу психолого-педагогічних дисциплін, а саме – педагогіки і психології та є засобом виховання у майбутніх учителів технологій інтересу і любові до обраної професії, формування в них відповідального ставлення до своєї професійної підготовки.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Педагогічна практика : підготовка та реалізація : [навч. посібник] / Н. Ю. Бутенко, Л. М. Грущенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 184 с.
2. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів : [навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання)] / Г. Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Беньковська Н. Б.

Одеський торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету, Україна

Аналіз наукових розвідок українських дослідників доводить, що проблематиці формування професійних якостей фахівців саме банківської справи приділяється недостатня увага. Предметом досліджень науковців виступала переважно компетентність майбутніх фахівців банківської справи, особливості їх фахової підготовки до професійної діяльності та засоби її удосконалення. Поза увагою дослідників і досі залишаються професійні якості фахівців банківської справи, їх класифікація, чинники, що забезпечують їх формування в освітньому просторі вищого навчального закладу.

Професійні якості визначаємо як індивідуальні якості та здібності суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності та успішність оволодіння нею; професійні якості – це окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості, що виражаються рівнем розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів, а також фізичні якості, що відповідають вимогам до людини певної визначеної професії і сприяють успішному оволодінню професією.

Професійні якості фахівців банківської справи можуть бути представлені блоками: *блок інтерактивних якостей* (комунікативна компетентність, емоційна стійкість, толерантність, здатність запобігати та вирішувати конфлікти, здатність до співпраці та діалогу з людьми) – які дають змогу встановлювати ділові контакти з клієнтами та працівниками банківської установи; *блок конструктивно-ділових якостей* (професійно-ділова спрямованість, професійна позиція, професійна компетентність, корпоративна культура) – які забезпечують ефективне виконання професійних завдань; *блок індивідуально-проектних якостей* (творчі здібності, мобільність у прийнятті рішень, логічне мислення, аналітичне мислення, прогностичні вміння) – які відображають можливості регуляції власної поведінки та оптимального планування й координації професійної діяльності.

Спираючись на вищезазначене, чинниками, що позитивно впливають на формування професійних якостей банківських працівників виступають: актуалізація міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін; активізація інтерактивних засобів навчання студентів; моделювання спеціальних навчальних ситуацій, спрямованих на усвідомлення значущості професійних якостей для здійснення професійної діяльності.

Актуалізація міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін у ВНЗ економічного профілю полягає в оптимізації структурних блоків навчального матеріалу фахових дисциплін шляхом координації їх відповідно до мети – формування професійних якостей студентів.

Активізація інтерактивних засобів навчання студентів передбачає активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів засобами інтерактивних форм і методів роботи (рольові ігри, тренінги і вправи, круглі столи, дискусії, індивідуальні проекти професійного вдосконалення, розробка траєкторій професійного розвитку, навчання у команді, методи «Ажурної пилки», «Вчимося разом», «Займи позицію»).

Моделювання спеціальних навчальних ситуацій, спрямованих на усвідомлення значущості професійних якостей для здійснення професійної діяльності полягає у насиченні навчальних курсів проблемними завданнями, що спонукають студентів до критичного аналізу, рефлексії і самовизначення в контексті майбутньої професійної діяльності; оптимізації програми виробничої практики, наповнення її завданнями, що вимагають від студентів практичного застосування набутих у процесі фахової підготовки професійних якостей (рольова гра – RPG (Role-playing game)), ділова гра «АКМЕ» (аналіз кваліфікаційної моделі економіста), професійний «Брейн-ринг», презентація проекту «Індивідуальна траєкторія професійного успіху»).

Таким чином, спеціальна робота зі студентами вдосконалює систему підготовки майбутніх фахівців банківської справи та сприяє повноцінній їх реалізації у фінансово-економічній галузі.

РОЛЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ТА ЙОГО ВЗАЄМОДІЯ З КОЛЕКТИВОМ ПЕДАГОГІВ ЩОДО РОБОТИ В ІННОВАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Бережна Л. В.

Криворізька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 69, Україна

Сучасний світ через свою складність, динамічність, суперечливість створює різноманітні проблеми для людини та владно втручається в її особистісний простір. Чим потужніший життєвий ресурс людини, тим легше їй подолати кризові настрої, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією. Темп життя стрімко ускорюється і якщо людина хоче досягти успіху, кар'єрного зросту, вона має починати це як можна раніше. Людина повинна бути готовою до життя. На думку вчених Європи, освіта ХХІ століття буде варіювати залежно від потреб учня, школи будуть різними. Але головне залишається результат. Це вже не далека перспектива, а реалії сьогодення [1, с. 145].

Робота керівника належить до складних видів людської діяльності. Він має володіти засобами гнучкого управління, щоб знати, коли треба «натиснути», а коли «послабити». Задача керівника направляти, а не робити за інших. Це ні в якій мірі не є обов'язком керівника. За висловлюванням Гордона «Хто допомагає там, де достатньо похвали, той тільки шкодить». Керівнику, педагогу треба постійно працювати над собою, треба втручатись у справи і залежати від інших людей, треба працювати сумлінно, треба приносити щось на жертвенний вівтар [3, с. 66].

Сьогодні керівник не просто менеджер-організатор, а й професіонал-педагог, який глибоко вболіває за результати педагогічної діяльності. А якщо він професіонал, то він має знайти засоби координації управлінського процесу. Керівник нової генерації повинен вміти змінювати сенс і характер управлінського спілкування відповідно до вимог оновленої школи. Сьогодні ефективне управління забезпечить той керівник, який здійснює піклування про інтереси організації на основі діагностичних стосунків. Інноваційне управління – це процес взаємовпливу на діалогічній основі з подальшим об'єднанням зусиль і спрямуванням дій на їх обговорення.

Сучасний менеджер-керівник має вирішувати проблеми по мірі їх виникнення. Конкретне, чітке реальне планування, раціональна організація роботи, оцінювання кінцевого результату – це ті чинники, що забезпечують успіх професійне зростання учителя і управління [2, с. 211].

Однією із найважливіших якостей керівника, умов успішності його як професіонала-менеджера освіти, є готовність до інноваційної діяльності. Тому, сучасна управлінська діяльність має здійснюватися інноваційним менеджером. Стратегія менеджменту-масштабні прогнози щодо реалізації місії закладу та досягнення цілей. Усе розпочинається з голови. Керівник закладу має прагнути до гармонізації різних нововведень, їх орієнтації на досягнення загальної результативності, прогнозування змін на майбутнє. Без управління процесом будь-які інновації у школі приречені. За директором закріплюється стратегічне планування, контроль за зовнішнім менеджментом. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя, оскільки головною рушійною силою інноваційної діяльності є саме вчитель. Особистість педагога розглядається як новий суб'єкт створення позитивного власного іміджу та іміджу в цілому. Діяльність педагога-це діяльність митця, в ній поєднано знання, професійна творчість. Педагог це творець, модифікатор. За своєю сутністю це процес двосторонньої взаємодії.

В колективі головне співробітники, які самі хочуть що-небудь робити для підвищення своєї кваліфікації і вже роблять. Головне, щоб співробітник і установа об'єднались, щоб разом зростали, а не тільки один з них. Тут ми можемо говорити про колективну свідомість. «Люди-як каміння, і ми не повинні ні в якому випадку їх обтесувати. Організація в колективі-це будівельний матеріал (розчин), який намагається зв'язати каміння, а не навпаки». Якщо працівник нічого не робить для підвищення кваліфікації, його потрібно направляти. Не випадково професійна діяльність вчителя у системі загальної освіти все більше стає творчою [4, с. 154].

Педагог тоді зможе успішно виконувати свої завдання, коли рівень його професійної підготовки буде відповідати ефективним вимогам, поставленим суспільством перед системою державної освіти. Формулою успіху наших педагогів є поняття: від хорошого фахівця – до хорошого співробітника. Тобто, окрім фахової підготовки, наші вчителі мають вміти працювати в команді, бути комунікабельними, творчо мислити, проявляти ініціативу, здатні генерувати нові ідеї. Багато з них обирають шлях до успіху, цей шлях можна зобразити формулою:

$$\text{успіх} = \text{додаткові кроки} + \text{додаткові зусилля} + \text{уміння долати перешкоди} + \\ + \text{сміливість рухатися уперед} + \text{культура спілкування.}$$

Працівник, який приносить результати, знаходиться на першому місці, хороший співробітник-це чудовий оркестр задовольнень. Спільні дії, обговорення і участь в плануванні, прозорість, інтерес, компетенції-дуже важливі фактори. Весь зміст співробітництва в тій радості, що вона є.

Будь-яка школа має бути адекватною реаліям часу. Тож у тих, хто працює в школі має бути передчуття майбутнього. Наша школа – не виняток. Система освіти нового тисячоліття ускладнена настільки, що стає неможливим централізоване управління різноманітними процесами. Тому в навчальних закладах мають бути створені певні умови, щоб бажані процеси самостійно розвивалися. Коли весь час необхідно встигати за світом, який постійно змінюється, з'являються все нові та нові технології, а наше завдання навчити учителів та учнів продуктивно діяти в ситуаціях новизни й невизначеності.

Література

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991.
2. Крижко В. В. Менеджмент в освіті / В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. – К. : ІЗМН «Твін-сервіс», 1998.
3. Прийняття рішень. Інструменти керівника. Електронна книга. – Корпорація «Диполь», 2004.
4. Управління навчальним закладом : [навчально-методичний посібник] : У 2 ч. / О. І. Мармаза, О. М. Касьянова, В. В. Григораш (та ін.). – Х. : Веста; Ранок, 2003.

ОСОБИСТІСНА ЗМОБІЛІЗОВАНІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Богданова І. М.

Університет Ушинського, Україна

Психолого-педагогічні дослідження науковців (А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв та ін.) спрямовані загалом на вивчення та виявлення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості або формування, наприклад, мотиваційно-потребнісної чи когнітивно-діяльнісної чи інших сторін розвитку людини в системі суспільних відносин. Коли йдеться про навчання будь-якій професійній діяльності, то недостатньо розвивати чи формувати в майбутніх фахівців тільки систему знань, умінь, навичок і специфічних якостей особистості, а їй необхідно розкривати перспективи розвитку особистості в процесі її успішної життєдіяльності. Розвиток особистості забезпечується рухом між новими потребами як фізичними, так і духовними, що породжуються діяльністю і старими формами життєдіяльності, що склалися раніше. Продовжуючи міркування в цьому напрямі, можна дійти висновку, що діяльність особистості визначає вектор її розвитку та певний стан її готовності до неї. Дослідження щодо формування повної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності призвели до визначення сутності особистісної змобілізованості, що залежить від вольової активності як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль, емоційного настрою як самоналагоджування на мобілізацію захисних та управлінських резервів організму, енергодійності як самодетермінації на успішний результат діяльності [1].

Аналіз наукових джерел щодо теорій детермінації розвитку особистості (В. Штерн, З. Фрейд та ін.) і багаторічна практика підготовки фахівців соціономічної сфери свідчить про те, що стан людини можна розглядати як єдину систему психічних, психофізіологічних та соціальних функцій, які залежать від здійснення конкретної діяльності і які зумовлюють її ефективність.

Саморегуляція означеного стану має забезпечувати зв'язки між внутрішніми (біологічними) і зовнішніми (соціальними) факторами з метою досягнення майбутніми фахівцями цілей успішної діяльності за рахунок розвитку особистісної змобілізованості.

З огляду на це, розглянемо стан інтегральної саморегуляції майбутнього фахівця соціономічної сфери і визначимо як ієрархічне утворення, що забезпечує дієздатність особистості за рахунок взаємозв'язку складових професійної та мобілізаційної готовності, взаємозумовленість яких сприяє розвитку особистісній змобілізованості [2].

У ході досліджень було визначено три базових стани (ІС) інтегральної саморегуляції (пасивний, помірний і оптимальний) та три проміжні стани (адаптивний, результативний, конструктивний).

Аналіз одержаних результатів свідчить, що переважна більшість майбутніх фахівців сумарно знаходяться в пасивному та помірному станах інтегральної саморегуляції, а саме: 75,5% бакалаврів, 67% спеціалістів та 58% магістрів. Отже, вони частково, тобто не повною мірою реалізують свої потенційні можливості досягати успіху в підготовці до життєдіяльності загалом і до професійної діяльності зокрема.

В ході проведених у подальшому досліджень визначено концептуальні теоретичні положення щодо розвитку особистісної змобілізованості за допомогою стану інтегральної саморегуляції майбутніх фахівців соціономічної сфери, який забезпечує можливість стати активними суб'єктами

навчання на протязі всього життя, які самостійно оволодівають новими знаннями, пошуком нової інформації для задоволення власних потреб, вибирати види і темп навчання та нести повну відповідальність за якість засвоєних знань й пристосування їх до нових реалій життя.

Що треба знати про себе для того, щоб усвідомити та збільшити свою силу домагань, тобто особистісну змобілізованість загалом та енергодійність зокрема, а значить досягати успіху у своєму житті взагалі та в професійній діяльності зокрема? Які конкретні дії треба здійснити для отримання успішних результатів? Одним із джерел, яким можна скористатися для розробки рекомендацій майбутнім фахівцям було дослідження Роберта Ентоні [3].

Ключове концептуальне положення запропонованої концепції майбутнім фахівцям для побудови траєкторій індивідуального розвитку наступне: «особистісна змобілізованість – усвідомлена інтегральна саморегуляція свого стану». Інші положення формулюються так: наші думки управляють станом ІС; віра у свої потенційні можливості забезпечує стан ІС; потреба у реалізації оптимального стану ІС – вроджена; наміри задають вектор управління станом ІС; написання власного сценарію управління ІС – енергодійне; афірмації і візуалізація – інструменти управління ІС.

Подальші дослідження спрямовані на визначення рівнів особистісної змобілізованості майбутніх фахівців з урахуванням розроблених траєкторій індивідуального розвитку.

Література

1. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як предмет психолого-педагогічних досліджень: [навч. пос.] / І. М. Богданова. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 122 с.
2. Bogdanova I, M. State of the integral self-regulation of prospective specialists as a subject of cognition // Modern tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration. – Arel, 2016. – № 7. – С. 27-32.
3. Энтони Р. Хватит думать! Действуй! / Р. Энтони; пер. с англ. И. В. Гродель. – 3-е изд. – Минск : Попурри, 2012. – 240 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ З КУРСУ «МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ КРЕСЛЕННЯ»

Божко Л. В.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Сучасному виробництву необхідні конкурентоспроможні фахівці, які вільно володіють комп'ютерними технологіями, мають широкий технічний світогляд, здатні самостійно оволодівати новою технікою й новітніми технологічними процесами, оперативно реагувати на миттєві зміни в стані керованих ними технічних засобів праці чи зміни перебігу технологічного процесу, вміти передбачати можливі наслідки цих змін, нестандартно діяти в екстремальних умовах. Тому проектно-технічне мислення є дуже важливим компонентом професійної діяльності людини, особливо в сучасних умовах. Сьогодні не можна готувати фахівця без урахування необхідності постійного накопичування ним нових знань і вмінь та підвищення власного кваліфікаційного рівня.

Найкращі умови для розвитку проектно-технічного мислення в майбутніх учителів трудового навчання створюються саме під час графічної та безпосередньо методичної підготовки. Психолого-педагогічні дослідження засвідчують, що здатність людини до графічної діяльності є одним із показників рівня її технічного мислення.

Питання розвитку технічних здібностей розглядали В. Алексєєв, Ю. Гільбух, М. Давлетшин, М. Левітов, П. Якобсон з позиції дослідження психолого-педагогічних закономірностей розвитку технічних здібностей; С. Василейський, Е. Мілерян, В. Моляко, О. Нечаєв, Б. Нікітін, Б. Ребус досліджували здібності до окремих видів діяльності технічного спрямування: конструювання, винахідництва та загальнотрудова технічних умінь; О. Ботвінніков, Г. Кірія, Т. Кудрявцев, Б. Ломов, Н. Менчинська, І. Якиманська вивчали психологічні процеси, що зумовлюють успішність різних складових технічних здібностей тощо.

Спираючись на дослідження вчених щодо формування здібностей у майбутніх учителів технологій можна припустити, що формування і розвиток технічних здібностей, поряд з переданням суми знань, є одним з основних завдань технологічної освіти. Технічне мислення тісно пов'язане із загальноосвітнім процесом і постійно взаємодіє з ним. Розвиненість мислення та здібностей багато в чому визначає успіх в оволодінні знаннями, розширює можливості засвоєння заданого змісту знань. У свою чергу, характер і спрямованість розвитку здібностей в освітньому процесі, безумовно, визначається змістом засвоєних знань.

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції. Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту.

Важливу роль у стимулюванні інтересу студентів до вивчення методики викладання креслення відіграють завдання, які потребують творчої переробки, порівняння, узагальнення, систематизації; які передбачають проведення експерименту; містять у собі проблему; передбачають проведення наукових та практичних досліджень.

Стимулювання проектно-технічного мислення студентів при вивченні методики викладання креслення відбувається шляхом актуалізації, доречним є використання таких прийомів навчання:

1. «Інтелектуальна розминка» – діалог між студентами у вигляді запитань-відповідей із акцентом на матеріал теми, що вивчається. Прийом допомагає виявити глибину засвоєних знань і, головне, – прогалини в знаннях студентів; передбачає швидкий темп мовної активності. Наприклад: «Що таке технічний рисунок?»; «Чим відрізняється технічний рисунок від фотографії, ескіз або креслень?»; «Як проставляються розміри?».

2. «Вірю – не вірю» – прийом, за допомогою якого можна простежити рівень засвоєння знань із креслення та їх інтерпретації. Кожне запитання починається словами: «Чи вірите Ви, що...». Студенти повинні погодитись із цим твердженням або заперечити його. Наприклад: «Метод центрального проектування використовується в образотворчому мистецтві», «Плоский предмет проектується на три площини».

3. «Бліц-опитування по ланцюжку» – перший студент ставить запитання другому і так далі, бажано проводити змагання на правильність і швидкість відповідей з обов'язковим підбиттям підсумків та відзначенням автора найцікавішого запитання і найповнішої відповіді.

4. «Графічний диктант», словниковий диктант – викладач диктує поняття, терміни, студенти розшифровують їх із подальшою взаємоперевіркою робіт у групах за підготовленими картками із правильними відповідями.

5. «Запитання до сусіда» – студенти розподіляються на пари, в яких кожний партнер повинен скласти для сусіда запитання за вивченим матеріалом. Наприклад, «Які недоліки графіки Ви знаєте?», «В якому програмному забезпеченні доцільніше виготовляти креслення архітектурних споруд? Якими прийомами інженерної графіки доцільно буде при цьому користуватись?» тощо.

Формами проміжного й підсумкового контролю оцінки знань із фахових дисциплін були відповіді студентів на заліках та іспитах із таких дисциплін «Нарисна геометрія і креслення», «Методика викладання креслення». Результати діагностики рівня розвитку проектно-технічного мислення виявили якісне покращення успішності у студентів при використанні прийомів актуалізації.

Це доводить суттєвий факт, який характеризує як позитивні зрушення, що відбулись у когнітивній сфері розвитку проектно-технічного мислення студентів, так і вияви ознак підготовленості майбутніх учителів трудового навчання до викладання креслення в школі. Подібне зростання у студентів особистісного спрямування на творче самовираження й самовизначення в умовах навчально-пізнавальної діяльності з вивчення графічних дисциплін, спрямованих на розвиток технічних здібностей, засвідчує посилений інтерес й особисту участь майбутніх учителів трудового навчання в навчальній і позанавчальній формах її організації.

Таким чином, аналіз проблеми показує, що справжня творча діяльність розпочинається із самостійного пошуку завдання і завершується кінцевим втіленням розробленої ідеї в новостворюваному виробі.

ПІДГОТОВКА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Вдовенко О. І.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Інноваційна педагогічна діяльність – це включення педагога в діяльність щодо створення, освоєння і використання педагогічних інновацій у практиці навчання і виховання учнів, створення в навчальному закладі відповідного інноваційного середовища [3, с. 197].

Соціально-економічні перетворення, які відбуваються в Україні, суттєво впливають на систему освіти, яка знаходиться в постійному динамічному розвитку: удосконалюється зміст освіти, розробляються нові освітні моделі формування умінь та навичок, активізуються інноваційні процеси (відбувається заміна застарілих форм навчання, пропонуються нові підходи до освітнього процесу). Постає питання про необхідність нової освітньої парадигми, у рамках якої особливого

значення набувають механізми оновлення педагогічної освіти: створення інноваційних продуктів, використання сучасних освітніх технологій, модернізація системи педагогічної освіти, яка передбачає підготовку майбутніх вчителів, здатних до інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність педагога в сучасній освіті – найважливіша складова освітнього процесу. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності повинна орієнтуватись на розвиток інноваційного мислення, що передбачає підготовку фахівця, який повинен вміти не тільки вирішувати типові завдання, але і вміти виділяти педагогічні проблеми і мислити комплексно з урахуванням різних концептуальних підходів до вирішення проблем педагогічної інновації. Таку підготовку доцільно спрямувати на вивчення основних проблем розвитку інноваційних процесів в освіті, моніторингу рівня розвитку складових інноваційної освіти, їх розробки, визначення їх ефективності; формування вмінь застосовувати набуті знання до різних областей інноваційної діяльності; готовності вчителя до здійснення інноваційної діяльності; оволодіння методологією розробки інноваційного проекту, управління інноваційними процесами в освіті, використання нових освітніх технологій.

Сучасному педагогу вже недостатньо мати глибокі знання з дисциплін і володіти певними практичними вміннями і навичками. Виконання професійних завдань передбачає творчий підхід. Випускники педагогічних вузів повинні впевнено орієнтуватися в постійно мінливому світі; бути комунікабельними, готовими до творчої взаємодії; самостійно вирішувати проблеми і володіти способами їх ефективного усунення. Впровадження в навчальний процес різних форм навчання (ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність студентів; участь у науково-практичних конференціях; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою) ефективно сприятиме підготовці студентів до інноваційної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність – це цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, впровадження нової педагогічної практики, це творчий процес планування і реалізації педагогічних нововведень, спрямованих на підвищення якості освіти [2, с. 248].

Тому перед викладачами педагогічних вищих навчальних закладів постає складне завдання підготувати фахівців, здатних забезпечити якісне виконання нових завдань, які ставить сучасна освіта з урахуванням змін, які відбуваються в освітній системі. Нові підходи конструювання змісту навчання, вдосконалення педагогічних технологій та методів навчання: використання активних, розвиваючих технологій навчання, комп'ютеризація процесу навчання, створення електронних підручників, допоможуть у вирішенні цих завдань.

Інноваційна педагогічна діяльність охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти [2, с. 254]. Вони взаємообумовлені та пов'язані між собою. Тому готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності слід розуміти, як оволодіння ними усіма компонентами і розглядати готовність як інтегративну якість особистості майбутнього вчителя, а саме:

- 1) наявність ціннісних орієнтацій на інноваційну діяльність, розуміння необхідності впровадження педагогічної інновації для підвищення ефективності процесу навчання і виховання;
- 2) знання методології педагогічної інноватики, методики розробки та впровадження педагогічних нововведень у процес навчання;
- 3) наявність умінь переносу інноваційного досвіду, розробки та безпосередньої реалізації педагогічних нововведень у навчальний процес.

Підготовку майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності в контексті професійної готовності педагога слід сприймати в умовах модернізації освіти як єдність теоретичної і практичної готовності та здатності особистості здійснювати професійну діяльність з урахуванням новоутворень в області виховання, навчання і освіти в цілому. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [2, с. 277].

При організації підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності необхідно реалізувати принципи системності; наступності традицій та інновацій; варіативності здійснення інноваційної діяльності.

Викладач повинен йти в ногу з часом, а деє і випереджати його, використовувати у своїй роботі інновації, досконало володіти сучасними педагогічними технологіями. Саме розробка успішних інноваційних стратегій може служити основою ефективної інноваційної діяльності майбутнього педагога.

Література

1. Гавриш І. В. Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 43 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
4. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України / В. Шинкарук // Вища школа. – 2007. – № 5. – С. 3–16.

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ КОНСТРУКТ

Велитченко Л. К.

Університет Ушинського, Україна

Для з'ясування концептуальної суті педагогічної взаємодії необхідно сформулювати провідну ідею, в якій містяться вказівки щодо змісту (сукупність ознак) та обсягу поняття (сукупність явищ, кожне з яких має ознаки, що належать до змісту основного поняття).

Наші міркування були такими. Взаємодія є універсальною категорією. Основними ознаками взаємодії зазвичай вважають *вплив об'єктів один на одного, взаємна обумовленість, зміна станів, взаємоперехід*. На нашу думку, до основних ознак взаємодії, у першу чергу, повинна належати ознака *спільного об'єкта*, завдяки якій взаємодія одержує свій *функціональний* (отримання спільного результату) та *інтегративний* (поєднання учасників взаємодії з метою одержання спільного результату) сенс.

Взаємодія як інтегруючий чинник системи отримує її ознаки відповідно до її об'єктивної або контекстної функції. Визначення основного поняття спирається на визначення найближчого роду. Найближчий рід указує на загальні змістовні ознаки системи. Відповідно до цього твердження теоретична концепція педагогічної взаємодії повинна ґрунтуватися на визначенні основного поняття. Зазвичай дефініції педагогічної взаємодії є *аксіоматичними* визначеннями. Наприклад, «... педагогічна взаємодія – це процес впливу вчителя та учнів один на одного, що передбачає їхню взаємну зміну» (Ж. А. Меншикова, 1996); «... педагогічну взаємодію ... можна визначити як взаємний вплив педагогів та дітей один на одного, в результаті чого здійснюється процес їхнього особистісного зростання та зміни» (В. Г. Маралов, 2005); *педагогічна взаємодія* – це «спільна розвивальна діяльність дітей та дорослих, скріплена взаєморозумінням, проникненням у духовний світ один одного, колективним аналізом ходу і результатів діяльності» (Л. В. Нечаева, 1991).

У наведених дефініціях відсутній доказ, чому родовим поняттям до поняття «педагогічна взаємодія» є саме вплив, процес, спільна діяльність тощо. Відповідно до цих визначень, сутність педагогічної взаємодії визначається сутністю родового поняття як позначення системи (наприклад, вплив та взаємовплив як система, спільна діяльність як система). Згідно із родовим поняттям, всі елементи, які належать до цієї системи мають «впливові», «діяльнісні» ознаки.

Отже, розглянуте питання про сутність педагогічної взаємодії зводиться до такого: а) педагогічний процес має ознаки взаємодії і як ціле підпорядковує взаємодію собі; б) взаємодія має ознаки педагогічного процесу і як ціле підпорядковує педагогічний процес собі. Дихотомічне ділення обсягу поняття «педагогічна взаємодія» визначається парою діалектично суперечливих властивостей «педагогічний» та «інтерактивний», відповідно до чого можливі такі дефініції.

1. Педагогічна взаємодія є *педагогічним процесом*, якому притаманні інтерактивні ознаки. Взаємодія (і, отже, психологічний супровід) є засобом, способом, функцією і, отже, загальним інтегративним механізмом, який є *системою* окремих «механізмів», що забезпечують досягнення результатів в окремих актах педагогічного процесу. Одиницею взаємодії є система «суб'єкт – суб'єкт». Формою її існування є спілкування, яке є міжособистісною взаємодією (Я. Л. Коломийський, 1991). Спільним об'єктом міжособистісної взаємодії є *дискурс*, який як її мовленнєве опосередкування (система «суб'єкт – дискурс – суб'єкт») залежить від *перебігу подій* спілкування. Спільним об'єктом навчальної взаємодії є *навчальний текст* (текст підручника, тематичне мовлення вчителя (викладача), зорієнтоване на аперцептивні можливості учнів (студентів). Отже, основним засобом педагогічної взаємодії є *педагогічний дискурс*.

2. Педагогічна взаємодія – це *взаємодія*, якій притаманні ознаки педагогічного процесу. Метою педагогічного процесу є освіченість і розвинена особистість. Складовими педагогічного процесу є: *навчання* – «доцільно організований процес цілеспрямованого формування в учнів знань, умінь і навичок» (О. В. Скрипченко, 2005); *учіння* – «активний процес, що відбувається завдяки здатності людини свідомо визначати мету, спрямовану на засвоєння знань та умінь, формування навичок» (О. В. Скрипченко, 2005); *виховання* – вплив на свідомість і поведінку індивіда з метою формування визначених принципів, понять, соціоустановок, необхідних для життя, професійної діяльності, спілкування (О. В. Скрипченко, 2005); *самовиховання*] усвідомлена діяльність, що

зорганізується суб'єктом відповідно до його мети реалізувати себе як особистість (В. В. Юрчук, 1996). Отже, основним способом педагогічної взаємодії є механізм *цілеутворення*.

Виникає, однак, природне запитання про можливість розгляду педагогічної взаємодії також і як самостійної категорії, яка не зводиться до зазначених вище дихотомічних відношень. Позитивна відповідь на це запитання можлива за таких умов.

По-перше, якщо педагогічна взаємодія є самостійною *категорією*, то вона як фундаментальне поняття відображає закономірні зв'язки *специфічної* системи, призначеної для одержання *специфічного* продукту. Передбачається, що цей продукт має деяку надсистемну якість, що за своєю суттю є інтерактивною. Окрім того, ця надсистемна якість має бути неподільною і, отже, цілісною.

По-друге, педагогічна взаємодія як самостійна *система* повинна бути спрямована на системний *результат*. За П. К. Анохіним, потреба в результаті «визріває» всередині системи (П. К. Анохін, 1978). Виникнення системи підпорядковане одержанню корисного результату (П. К. Анохін, 1978). Отже, якщо педагогічна взаємодія є системою, то вона *сама* зумовлює, визначає той результат, який має бути одержаний.

Такою системою педагогічна взаємодія може бути тільки в тому разі, коли вона є *соціально визначеною і регламентованою системою*, що об'єктивно існує й об'єктивується в практиці освітнього закладу. Головною теоретико-педагогічною доктриною освітнього закладу в цьому випадку має бути інтерактивна доктрина, така, як, наприклад, педагогіка співробітництва.

Оскільки взаємодія завжди здійснюється відповідно до об'єктивних умов існування, які диктують індивідам «розумні» (адаптивні, доцільні, конструктивні) способи дій, остільки системотвірною основою педагогічної взаємодії є педагогічний процес, який у своєму граничному вираженні має відповідати ідеальним інтерактивним стосункам його учасників відповідно до основної мети педагогічного процесу – формування освіченості та особистості.

Педагогічне навчання, (учіння, виховання, самовиховання) – це завжди інтерактивний процес. Його одиницею є система «суб'єкт – суб'єкт». Інтерактивне, яке вимагає поєднання, за ознакою впливовості відповідає суті педагогічного – змінювати і розвивати відповідно до вимог інтерактивної ситуації.

МІСЦЕ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ В РЕФОРМІ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Габович І. В.

Університет Ушинського, Україна

Ні для кого не є таємницею, що в нашому суспільстві існує незадоволення станом освіти в країні і зокрема середньої шкільної освіти. У зв'язку з цим Міністерство освіти та науки оприлюднило у 2016 році концепцію «Нова українська школа», і в грудні цього ж року в межах роботи над цією концепцією оприлюднило для обговорення проект типового навчального плану для 10-11 класів. Однією з головних рис, яку можна побачити в інноваціях міністерства, є свобода, яку має отримати вчитель у своїй діяльності.

Згадані кроки Міністерства освіти та науки знайшли широкий відгук серед фахівців, батьків та громадськості. Поряд із схвальними відгуками можна зустріти і чимало негативних. Одним з них є оприлюднений в лютому цього року відгук Національної академії наук України.

Більшість негативних відгуків викликані побоюванням, що вчителі не зможуть правильно скористатися своєю свободою. І це призведе до зниження якості шкільної освіти.

Слід зазначити, що ці побоювання не є марними. В українських учителів ніколи не було можливості мати свободу в своїй роботі. Цього не було ні під час незалежності, ні в радянські часи. Тільки окремі педагоги-новатори з великими труднощами пробивали собі дорогу. Зрозуміло, що якщо зараз вітчизняні педагоги отримають свободу в своїй роботі, вони, як правило, не будуть знати, що з нею робити. І якість освіти знизиться. Можливо така думка є спірною, але з дорослої людини, яка ніколи не була вільною, Майже неможливо виховати людину, яка може користатися свободою. Свободу також не можна впровадити зверху, але це повинно жити в самій людині. Таке перетворення вимагає відповідного стану суспільства і довгого часу. Таким чином, здається неможливою швидка реформа освіти в напрямку, запланованому МОН. Скоріш за все, ця реформа буде вимагати довгого часу, великих матеріальних витрат та організаційних зусиль.

З іншого боку, в кожному суспільстві, навіть коли в ньому майже зовсім немає свободи, є внутрішньо вільні люди. Це стосується і нашого часу, і тої сфери, про яку тут іде мова, тобто педагогіки. Це не тільки педагоги-новатори, але й вчителі, які працюють в альтернативних школах, тобто школах, побудованих на певних ідеях. Маються на увазі вальдорфські школи, школи Монтессорі та подібні їм.

Із свого досвіду роботи вальдорфським учителем можу сказати, що якщо школа заснована на ідеї і ця ідея живе в учителях, які працюють в цій школі, їм не тільки не потрібні вказівки контролюючих організацій, але вони їм заважають.

З цього ж досвіду можу сказати, що для того, щоб вальдорфський учитель міг дати собі раду із свободою, він отримує не тільки відповідну базову підготовку, але й постійно підтримує цю здатність. Це забезпечується різними засобами, починаючи з відповідної організації науково-методичної роботи в школі і закінчуючи добре продуманою системою підвищення кваліфікації.

В своїй діяльності альтернативні школи вже знайшли відповіді на багато питань, які ще тільки виникають, чи можуть виникнути в процесі реформування педагогіки, який почався зараз в націй країні. Це можна проілюструвати багатьма прикладами. Ці школи можна було б розглядати як експериментальні майданчики, з яких вітчизняна педагогіка може черпати ідеї і практичні рішення для реформи.

Для свого нормального існування альтернативні школи потребують певних умов, які може забезпечити держава.

Однією з перших умов є свобода в такій мірі, в якій вони її потребують для своєї роботи. Це могло б бути зроблено, наприклад, за зразком вільних шкіл Німеччини (Freie Schule).

Ще однією важливою умовою є вирішення питання державного фінансування альтернативних приватних шкіл.

Література

1. Краних Э. М. Свободные вальдорфские школы / Э. М. Краних; пер. с нем. В. Загвоздкин. – М. : Парсифаль, 1993. – 40 с.
2. Нова українська школа. – Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczerpcziya.pdf>
3. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос / Р. Штайнер; пер. с нем. Л. Банзелюк. – Калуга : Духовное познание, 1992. – 108 с.
4. Штайнер Р. Педагогические советы в Свободной вальдорфской школе. Штутгарт, 1919–1924, Т. I / Р. Штейнер; пер. с нем. М. Случ. – М. : Парсифаль, 2000. – 352 с.
5. Щодо запропонованого Міністерством освіти і науки України проекту типового навчального плану для 10-11 класів загальноосвітніх середніх навчальних закладів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nas.gov.ua/UA/Messages/news1/Pages/View.aspx?MessageID=2885>

ФАСИЛІТАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ УЧИТЕЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Галіцан О. А.

Університет Ушинського, Україна

Усталення гуманістичних цінностей, людиноцентризму та суб'єкт-суб'єктних настанов вимагає переосмислення рольової позиції сучасного вчителя, а відтак – переорієнтації його професійної підготовки в межах освітнього простору сучасних вишів.

Для точнішого розуміння значення самого терміна «фасилітація» слід звернутись до довідкових джерел, адже маючи англomовне походження дієслово «facilitate» (українською – «полегшувати») поступово набуло значення «сприяти», а далі – «допомагати» та «підтримувати».

Саме у такому контексті – «допомагальне» навчання – описував у власних спостереженнях за успіхами спеціально створеної групи студентів (тобто як певний тип навчального процесу) Карл

Ренсом Роджерс, який у світовій науковій та освітянській спільноті здобув звання фундатора фасилітаційного напрямку в педагогіці. Науково-психологічні розвідки К. Роджерса набули розповсюдження у зв'язку із запропонованими автором настановами вчителя-фасилітатора, як-от: емпатія, конгруентність та безумовне позитивне ставлення до дитини або «педагогічний оптимізм».

Педагогічну фасилітацію потлумачено як специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагального, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри. як взаємодію між учителем та учнем, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу [1].

Здатність учителя здійснювати педагогічну фасилітацію залежить від наявності в структурі його особистості фасилітаційної спрямованості, що віддзеркалює внутрішню інтенцію індивіда здійснювати «допомагальні» дії, підтримувати, тобто сприяти розвитку самої дитини, а не активізації її навчальних досягнень.

Близькою до нашого розуміння сенсового навантаження фасилітаційної спрямованості вчителя є наукова позиція Т. Осипової, яка обґрунтувала концепцію підготовки сучасного вчителя у педагогічному виші насамперед як наставника для учнів. Авторка наголошує, що саме рольова позиція вчителя як наставника уналежнює поширені дотепер позиції коуча, тьютора, медіатора та фасилітатора. Таким чином, на думку Т. Осипової, педагог-наставник є «людиною, яка допомагає» [2].

Відтак, у контексті імплементації Концепції «Нова українська школа» принципової значущості набуває фасилітаційна спрямованість учителя, що детермінує успішність здійснення вчителем педагогічної фасилітації у професійній діяльності і має бути сформована упродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Література

1. Галицан О. А. Формування педагогічної фасилітації майбутніх учителів у процесі навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Галицан. – Одеса, 2010. – 21 с.
2. Осипова Т. Ю. Педагогічне наставництво в аспекті полісуб'єктного підходу / Т. Ю. Осипова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. – 2016. – № 1. – С. 61–66.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Гарань Н. С.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Євроінтеграційні процеси розвитку освіти України зумовили необхідність переходу на якісно новий рівень підготовки майбутнього педагога, що висуває на перший план значущість формування у фахівців не тільки професійних знань, умінь і навичок, але і розвиток творчого мислення й інноваційності. Актуальність проблеми інноваційної підготовки майбутнього педагога зумовлена необхідністю науково обґрунтованого підходу до вирішення існуючого протиріччя між наявними вимогами до рівня розвитку професійної компетентності педагогів та їх нездатністю забезпечити необхідну якість надаваних освітніх послуг у відповідності з інноваційним потенціалом освіти, економіки та суспільства.

Проблема інноваційної підготовки майбутніх педагогів є предметом активного наукового обговорення і широко представлена у педагогічних дослідженнях і наукових виданнях останніх років. Так, у монографії О. Попової висвітлено питання становлення та розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті [5]. Л. Петриченко предметом свого наукового пошуку було обрано проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі [4]. Л. Даниленко вивчалися теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах [2].

Значущими для нашого дослідження є публікації, в яких розкриваються проблеми готовності педагогів до інноваційної діяльності та критерії її сформованості; якості особистості, що визначають можливості інноваційної взаємодії різних суб'єктів інновації; особливості інноваційних процесів та управління освітніми інноваціями. Так, у статті О. Харченко визначено й обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування інноваційних педагогічних технологій у природничо-науковій підготовці майбутніх учителів і розкрито результативність впровадження окреслених педагогічних умов [6, с. 237–244]. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового й інноваційного процесів проаналізовано в публікації І. Галиця, О. Галиця [1, с. 104–107]. Н. Карапузовою розглянуто інноваційний потенціал освітнього середовища як ключового чинника професійної підготовки майбутнього вчителя [3, с. 68–74].

Використання педагогами ВНЗ у процесі викладання навчальних дисциплін сучасних освітніх технологій сприяє формуванню в майбутніх фахівців не тільки системи професійних знань, але і розвитку таких особистісних і професійних якостей, які в подальшому забезпечать більш успішне виконання професійних обов'язків. Студенти вивчають різні інновації, існуючі в освітній практиці, засвоюють засоби впровадження інноваційних ідей, вчать їх творчо реалізовувати у навчально-виховному процесі. Крім того, майбутні фахівці вже під час навчання засвоюють практичні технології здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Наявність у студентів ґрунтовних знань про особливості впровадження інновацій, усвідомлення практичного значення різноманітних педагогічних інновацій, оволодіння сучасними технологіями навчання, вміння творчо запроваджувати інноваційний доробок і критично аналізувати власну професійну діяльність багато в чому сприятиме успішності майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Галиця І. Інтелектуально-конкурентні ігри як креативний механізм активізації педагогічного, наукового та інноваційного процесів / І. Галиця, О. Галиця // Вища шк. – 2011. – № 1. – С. 104–107.
2. Даниленко Л. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Даниленко. – К., 2005. – 43 с.
3. Карапузова Н. Інноваційний потенціал середовища як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя / Н. Карапузова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 126. – С. 68–74.
4. Петриченко Л. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Петриченко. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
5. Попова О. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у XX столітті / О. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
6. Харченко О. Результативність впровадження інноваційних педагогічних технологій у ході природничо-наукової підготовки майбутніх учителів / О. Харченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 19 (254). – С. 237–244.

ПРОБЛЕМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ И ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Гоголева А. В.

Приднестровский государственный университет имени Т. Г. Шевченко, Молдова

Психолого-педагогическое сопровождение девиантного и делинквентного поведения подростка становится объектом пристального специалистов образовательных, пенитенциарных учреждений, а также системы МВД. Однако по настоящее время, в рамках заявленной темы, отсутствуют программы по психолого-педагогическому сопровождению девиантных и делинквентных подростков, имеющих проблемы психического развития в системе инклюзивного образования.

Процесс десоциализации подростков с проблемами психического развития протекает в различных институтах и занимает продолжительное время. Ребенок взаимодействует с огромным количеством специалистов: воспитателей, учителей, психологов, медицинских работников и работников правоохранительной системы. Завершается процесс десоциализации лишением свободы несовершеннолетнего подростка в воспитательных колониях. Рассмотрим проблемы специалистов колоний для несовершеннолетних.

Семья. Большинство подростков с проблемами психического развития из неполной и неблагополучной семьи, испытывающие экономические трудности (безработные или с неполной занятостью), процветает алкоголизм, наркомания, насилие. В последнее десятилетие увеличился приток в колонию для несовершеннолетних подростков – сирот или детей оставшихся без попечения родителей. **Состояние здоровья.** Исследовательские данные свидетельствуют о низком уровне физического и психического здоровья несовершеннолетних правонарушителей. Наблюдается рост числа детей с заболеваниями, передающимися половым путем, больных алкоголизмом и наркоманией, а также злоупотребляющих алкоголем, наркотическими средствами, курением. Увеличилась доля больных туберкулезом, ВИЧ инфицированных. К большому сожалению, число осужденных подростков с различными отклонениями в психическом развитии растет. Более 25 процентов подростков имеют дефицит веса. Ведущее место среди воспитанниц женских колоний занимают психические расстройства, затем инфекционные и паразитарные заболевания, болезни кожи, мочеполовой сферы и др. **Образование.** У делинквентных подростков отсутствуют элементарные жизненные навыки и очень низкий общий уровень гигиенической культуры. Отсутствуют или крайне скудны знания по большинству школьных предметов. Осужденные отстают на три и более класса общеобразовательной школы. Многие делинквентные подростки не умеют читать, писать или читают и пишут крайне плохо. Администрация школ воспитательных колоний вынуждена увеличивать число начальных классов, в которых обучаются 14-17-летние

подростки. *Преступления.* Преступность несовершеннолетних существенно изменилась. Ученые констатируют омоложение и феминизацию, рост организованных преступных групп несовершеннолетних и смыкание преступности несовершеннолетних с преступностью взрослых. Выросла доля корыстных и корыстно-насильственных преступлений (кражи, разбой, грабеж, угон автотранспорта и др.), умышленных убийств, причинение тяжкого вреда здоровью и др.

Таким образом, как видно из проблем, стоящих перед специалистами воспитательных колоний, система воспитания и перевоспитания трудной, а потом девиантной и делинквентной личности с проблемами психического развития требует существенного переосмысления и выработке новых подходов к решению проблемы обучения и воспитания.

Школа. Проблемы. К большому сожалению, при наличии медицинского кабинета в школе с инклюзивной системой обучения, квалифицированная медицинская помощь отсутствует. Школьные психологи очень перегружены разнообразной работой. На одного психолога по норме приходится примерно 500 детей, без учета сложности самого контингента учащихся. Систематическая работа, при возросшем числе трудных подростков с проблемами психического развития, по формированию отдельных психических функций и познавательных процессов, коррекции эмоциональных состояний, гиперактивности и др. практически не проводится. Программы ресоциализации девиантного подростка в школу не существует. Психологическая помощь семье оказывается недостаточно эффективно.

Решение проблем девиантного и делинквентного школьника с проблемами психического развития невозможно без рассмотрения аналогичной проблемы педагогов школы, которые находятся в сложных социально-экономических и психологических условиях. Учителя испытывают неимоверные психолого-педагогические трудности и нервно-психические перегрузки. К их числу необходимо отнести: систематические изменения образовательных стандартов; сложный контингент учащихся, требующих специальной подготовки для реализации задач обучения и воспитания; увеличение учебной и внеучебной нагрузки; резко упавший престиж профессии учителя; растущие претензии к учителям и школе со стороны родителей и общества в целом, без существенной экономической и материальной поддержки; демографические проблемы; личные и межличностные проблемы.

Школа стала затратной и ее переводят на самоокупаемость. При этом мы фиксируем отсутствие социальных гарантий учителю и защищенности со стороны государства и профсоюзов. Первыми под сокращение штатов попадают логопеды, психологи и социальные работники.

Определенная доля учителей нуждается в психологической поддержке и психологической помощи. К сожалению, учителя психологически не готовы к получению профессиональной помощи психолога, особенно школьного психолога, поэтому педагоги предпочитают «не видеть признаков эмоционального выгорания» и не до конца осознают, что их состояние является одним из факторов дезадаптации школьников.

Проблемы. Практика показывает, что педагоги, психологи и социальные педагоги общеобразовательных школ не готовы квалифицированно проводить воспитательную работу, профилактику и оказывать специализированную помощь, лавинообразно возросло число дезадаптированных, неуспевающих школьников, девиантных подростков и с проблемами развития.

Реализация комплексного сопровождения возможна при изменении устава образовательного учреждения, предусматривающий включение в штатное расписание следующих должностей: врач общей практики, клинический или специальный психолог, педагог-воспитатель.

Однако, практика показала, что наиболее существенным недостатком в организации единого процесса профилактики и сопровождения девиантного и делинквентного поведения подростков в настоящее время не существует. Не существует и комплексной программы сопровождения, учитывающий сложный и разнообразный контингент подростков.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

Гриньова В. М.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Компетентнісний підхід набув поширення в педагогічній діяльності порівняно недавно у зв'язку з напрямками модернізації української освіти, зумовленою змінами, що відбуваються в суспільстві. Необхідність переходу до спільної мови, термінології, за допомогою яких можна описати освітній процес, пояснює приєднання України до Болонської угоди. Стандарти освіти нового покоління вже формулюються відповідно до змісту компетенцій, однак упровадження компетентнісного підходу в освітній процес пов'язане з вирішенням багатьох дослідницьких завдань.

Концептуальність компетентнісного підходу в освіті пов'язана з конкретними завданнями для різних її рівнів. Зокрема, актуальності набувають не лише шляхи формування конкретних компетенцій, значущих для майбутнього фахівця (у межах спеціальної та вищої профільної освіти), але й звернення освітян середньої загальноосвітньої школи до проблеми формування у школярів загальних компетенцій учіння, що дають змогу опановувати програму будь-якої дисципліни найефективніше, мотивують до самостійного отримання знань, дають можливість здійснювати навчальний процес найергономічнішими способами. Така наша думка є солідарною із позицією О. Савченко, яка визначає вміння вчитися ключовою компетентністю загальної середньої школи і розуміє її як формування вмінь учнів самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером, іноземними мовами, прагнути до самопізнання та самореалізації в різних видах діяльності, опановувати практичні вміння й навички, необхідні для життєвого і професійного вибору [1].

В аспекті зазначеного актуалізуємо увагу на тому, що зміст освіти, як загальної середньої, так і професійної, зумовлює необхідність оволодіння молоддю комунікативною, комп'ютерною та організаційно-когнітивною компетентностями, які впливають на якісний рівень практичного застосування знань із будь-якої галузі науки. При цьому пояснюємо, що комунікативну компетентність визначаємо як уміння суб'єктів навчання здійснювати ефективну комунікацію (зокрема іноземною мовою) відповідно до завдань діяльності; комп'ютерну компетентність представляємо як грамотне володіння комп'ютерними програмами, ефективне та ергономічне користування Інтернетом; організаційно-когнітивну компетентність розуміємо як уміння суб'єктів навчання набувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й коригувати її зміст відповідно до отримання нового знання, застосовувати способи пізнавальної й творчої діяльності, систематизувати й коригувати режим навчання з акцентом на самостійність учіння.

Наголошуючи на необхідності формування саме компетенцій, а не суми знань учнів, приєднуємося до розуміння їх значущості для вмінь приймати рішення, сформульованої М. Холодною. Науковець заперечує важливість обсягу знань, обґрунтовуючи це тим, що їх недостатність є імпульсом до пошуку; критично ставиться до їх міцності та глибини, оскільки завелике заглиблення заважає формуванню нового погляду, але водночас наголошує на важливості вміння вчитися («пізнавально-інтелектуальній компетентності»), яке формується індивідуальним способом за умови його ефективної організації педагогами [2].

Зазначимо, що формування будь-якої означеної компетентності не може відбуватися без впливу на мотиваційну сферу суб'єкта навчання, а отже, погоджуючись із О. Савченко, зауважуємо на значущості мотиваційного компонента самостійного учіння, який дає змогу підтримувати в учнів та студентів стійке позитивне ставлення до навчальної діяльності, викликати допитливість, закріплювати особистісно значущий сенс навчальних дій [1]. Наголосимо: внутрішні мотиви є досить нестійкими, а, отже, їх сила залежить від оптимально організованого освітянами навчального середовища, в якому учень або студент відчують постійну внутрішню потребу навчатися, а зміст навчання набуває для них особистісного сенсу. При цьому необхідно усвідомлювати, що формування та підтримка мотивації самостійного учіння має відбуватися неагресивним способом, з урахуванням вікових особливостей суб'єктів навчання, їхньої соціальної необхідності й готовності включатися у певну діяльність, усвідомлення перспектив саморозвитку тощо.

Урахування цих аспектів має орієнтувати сучасний освітній менеджмент на оновлення стандартів загальної середньої й професійно-галузевої освіти, а також популяризацію експериментально ефективних інновацій, що дають можливість актуалізувати в суб'єктів навчання значущість набуття саме компетенцій, які є універсальними для здобуття знань, необхідних на кожному життєвому етапі. Зауважуємо на необхідності перегляду підходів до створення підручників, навчальних програм, режиму навчальної діяльності учнів та студентів. Крім того, потребує корекції законодавча та нормативно-правова база освітньої галузі, основні тези якої мають бути зорієнтовані на визначення змісту оновлених стандартів освіти в усіх її ланках.

Вважаємо, що компетентнісний підхід є ефективним для інтеграційних процесів національної освітньої системи у світовий простір, а його принципи можуть стати джерелом реформації освітніх стандартів України.

Література

1. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 34–46.
2. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования /М. А. Холодная. – СПб., 2002. – 249 с.

СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ У ВИМІРАХ ТЕОРІЇ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ ОСВІТЯНСКИХ КАДРІВ

Гузій Н. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Успішне здійснення кардинальних перетворень в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства, збагачення інтелектуального, духовного, культурно-творчого потенціалу нації зумовлює значне підвищення вимог до учителя-вихователя та рівня його педагогічного професіоналізму. Формування, розвиток, вдосконалення професіоналізму освітянських кадрів є цілісним складним гетерогенним процесом професіогенезу, в якому особливого значення набуває етап професійної підготовки майбутніх освітянських кадрів у період навчання у вищій педагогічній школі.

Складне явище професіоналізації особистості фахівця у його різноманітних аспектах стало предметом досліджень акмеології, психології праці, професійної педагогіки, ергономіки. Наповнення поняття професіоналізації соціологічним змістом переважно відображає конкретно-історичний етап еволюції професії, розвиток і перетворення професійної структури суспільства, виявлення специфічних характеристик професійних груп на рівні нормативних вимог до виконання людиною професійної ролі (В.В. Давидов, В.Г. Подмарков, В.Я. Суслов, В.Н. Турченко, Е.А. Шаповалов та ін.). Психолого-педагогічні ракурси професіогенезу фахівця досліджуються у руслі цілісної теорії професіоналізації, представлені працями В.О. Бодрова, Є.О. Клімова, Г.М. Кочетова, А.К. Маркової, Ю.П. Поваренкова, О.І. Турчинова, В.Д. Шадрикова та ін. та пов'язуються з формуванням його професійно-важливих якостей, становленням професійного типу особистості та визначенням соціально-педагогічних і психологічних механізмів й детермінант продуктивної динамічності цього процесу. У сучасних педевтологічних та дидактичних дослідженнях ствердилися акме-зорієнтовані моделі високопродуктивної педагогічної праці статичного характеру, здебільшого описані в дефініціях педагогічної майстерності (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, М.В. Кухарев, В.О. Сластьонін, Г.І. Хозяїнов та ін.), педагогічної творчості (В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, В.В. Сидоренко, С.О. Сисоєва, Р.П. Скульський, І.П. Радченко та ін.), педагогічної культури (Є.В. Бондаревська, В.М. Гриньова, Т.В. Іванова, І.Ф. Ісаєв, Л.С. Нечипоренко та ін.), педагогічного професіоналізму (І.Д. Багаєва, Л.К. Гребенкіна, Н.В. Гузій, Н.В. Кузьміна, М.А. Марина, І.П. Підласий, Т.Д. Федірчик та ін.) тощо.

Професіоналізація як цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця співвідноситься як із процесами соціалізації, так і індивідуалізації особистості (Є.О. Климов, Г.М. Кочетов, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, К.К. Платонов, Ю.П. Поваренков, Є.І. Рогов, К.П. Селезньов, О.І. Турчинов, В.Д. Шадриков та ін.). А.К. Маркова (1996) визначає професіоналізацію один із аспектів соціалізації особистості, а становлення професіонала – одним з аспектів розвитку особистості, вважаючи особистісний простір ширшим за професійний і при цьому вказуючи на індивідуальний характер цих процесів та їх співвідношення. Г.М. Кочетов (1975), розуміє професіоналізацію творчою продуктивною частиною соціалізації людини, що завершує останню і впливає на спосіб життя особистості, коло її спілкування, навіть місце проживання тощо. Є.І. Рогов (1996) зауважує, що професіоналізація виступає частиною соціалізації особистості, а також протистоїть спеціалізації іншого роду, результатом якої є розподіл цілісного акту людської діяльності на окремі операції, що здійснюються конкретним індивідом. Ю.П. Поваренков (2002) же вказує, що професіоналізація може розглядатись як особлива форма соціалізації й індивідуалізації особистості, а особистісними критеріями професіоналізації визначає професійну продуктивність – значущість професії для особистості як засобу власного розвитку; професійну ідентичність – сформованість особистісних механізмів регулювання професійним розвитком. Отже, процеси професіоналізації, соціалізації, індивідуалізації особистості фахівця, як і становлення його професіоналізму складним чином взаємозв'язані.

Становлення педагога-професіонала, формування й удосконалення його педагогічного професіоналізму зумовлюється особистісним розвитком. Професіоналізація особистості педагога невід'ємна від соціалізації, а особистісний простір у цілому є ширшим за професійно-педагогічний, хоча й впливає на цілісний розвиток особистості вчителя-вихователя.

Поняття професійно-особистісного розвитку педагога І.Д. Лушніков (1993) трактує як інтегративну системну єдність особистості та діяльності вчителя, що охоплює цілісність загальнокультурного і професійно зумовленого прояву особистості в культурі педагогічної діяльності, а також забезпечує функціонування взаємодії особистості і діяльності педагога». Така системна єдність особистісної і діяльнісної складових послідовно змінюється відповідно до етапів педагогічної освіти і синтезує в собі ціннісні орієнтації, якості особистості і професійної діяльності. З погляду П.Е. Решетникова (2001) професійно-особистісний розвиток педагога є процесом і результатом становлення фахівця як суб'єкта педагогічної діяльності, пізнання, спілкування, його

саморозвитку у взаємодії з середовищем, що ґрунтується на закономірних поетапних змінах особистості в процесі освоєння об'єктів професійно-педагогічної культури, а також виступає найважливішою складовою особистісного зростання педагога, яке відображає його домінуючу спрямованість і своєрідність – центральні змістові аспекти цього складного та багаторівневого процесу. Змістова структура професійно-особистісного розвитку педагога, його внутрішні передумови, з погляду автора, визначаються такими інтегральними утвореннями, як інтелігентність, компетентність, операційно-технологічна готовність, творчий потенціал, професійна самосвідомість та їх генетичні зв'язки.

Особливий науковий інтерес становить концепція професійного розвитку вчителя Л.М. Мітіної (1998), в якій теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено альтернативні стратегії професіоналізації особистості вчителя – адаптація і розвиток. При першій моделі (адаптації) професійне функціонування вчителя детермінується головним чином суперечностями зовнішнього характеру – між вимогами професійного співтовариства до педагога та його можливостями, досвідом, стилем діяльності, а динаміка професійного розвитку визначається стадіями адаптації, становлення, стагнації. Справжній же професійний розвиток педагога автор пов'язує з його здатністю до саморозвитку як внутрішньою активністю вчителя з перетворення себе на основі розв'язання переважно внутрішніх суперечностей. У такому розумінні професійно-педагогічний розвиток є неперервним процесом самопроєктування особистості вчителя, в якому виділяються стадії самовизначення, самовираження, самореалізації, при цьому підкреслюється нелінійність, спіралеподібність їх взаємозв'язків.

Розглянуті наукові підходи в теоріях професіогенезу освітянських кадрів дозволяють виділити наступні вихідні позиції щодо становлення основ педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя-вихователя:

- педагог-професіонал «виростає» з особистості, тому становлення педагогічного професіоналізму майбутнього вчителя має спиратися на загальний соціально-психологічний розвиток особистості і його постійне збагачення;

- між процесами професіоналізації, соціалізації, індивідуалізації особистості педагога існують складні діалектичні взаємозв'язки і взаємозумовленість, що відображає співвідношення розвитку особистісного і професійного простору вчителя-вихователя в їх неповторній самотності. Якщо професійний простір переважно визначає функціонування педагога у сфері професії, то особистісний виступає швидше його зовнішнім середовищем. Розширення ж особистісного простору при повноцінному професійному сприяє водночас становленню й удосконаленню професіоналізму, тим часом як їхнє вирівнювання або викривлення може призводити до стагнації і регресу;

- професійно-особистісний розвиток педагога відбувається паралельно в зовнішньому та у внутрішньому світі. До зовнішніх умов належить еволюційне відновлення вимог до педагогічної професії, створення нових теорій і технологій педагогічної праці, модернізація методичної бази, тим часом як внутрішні складаються з усвідомлення необхідності змін власних особистих і професійних якостей, мотиваційної й операційної готовності до професійно-особистісного саморозвитку і самовдосконалення;

- професійно-особистісний розвиток педагога є складним, неперервним, гетерогенним, багатоступеневим динамічним процесом, що охоплює значну траєкторію життєвого шляху педагога, складається із сукупності етапів, стадій, періодів, що мають поряд із загальними закономірностями і власну специфіку онто- і професіогенезу на кожному з них.

САМОСВІДОМІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКМЕОЛОГІЇ

Гурін Р. С.

Університет Ушинського, Україна

Акмеологія (від давньогрецького акме – квітуча сила, вершина) – наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [1, с. 80].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці акмеологію визначають як галузь психологічної науки, що виникла на перехресті природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на щаблі зрілості, особливо за умови досягнення нею високого рівня в цьому розвитку [4]. Зважаючи на це, методологія акмеології як науки про вершинні досягнення людини, розквіт її внутрішніх потенційних можливостей спирається на сукупність ідей про цінність людини та її духовного світу, здатність до творчого саморозвитку і самовдосконалення.

Загальна акмеологія, на відміну від педагогічної, розглядає як людина у процесі засвоєння соціальних і професійних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму й зрілості, взаємозв'язок етапів її соціалізації та професіоналізації. Педагогічна акмеологія розглядає процеси розвитку людини під час навчання і виховання в освітніх установах.

Зазначимо, що серед основних проблем, які розкривають науковий простір педагогічної акмеології є: закономірності й механізми досягнення вершин не тільки індивідуальної, але й колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних завдань; дослідження процесів поетапного становлення майбутнього вчителя; мотиви професійних досягнень у педагогічній діяльності; траєкторії досягнення педагогічного професіоналізму у відповідній галузі тощо [1].

В. Максимова, розглядаючи акмеологічну концепцію шкільної освіти, під предметом розуміє цілісний розвиток людини, яка зростає, поетапне формування її зрілості зусиллями нового типу педагога, що є фахівцем із розвитку дитини в предметному навчанні та майстром застосування корекційно-розвивальних технологій розвитку обдарованості та творчості. Іншого погляду дотримуються Г. Кримська та В. Панчук, які предметом вважають парадигму проблем діяльності педагога як фахівця, дослідження професіоналізму в його педагогічній діяльності [5, с. 31].

Зважаючи на це, нам імponує дослідження С. Пальчевського, який розуміє під предметом педагогічної акмеології саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу в ході освітньої діяльності з метою підготовки до самовизначення в житті, професійного становлення, розвитку і вдосконалення професійної майстерності на шляху реалізації особистісної стратегії життя [5, с. 32]. З іншого боку, педагогічна акмеологія вивчає механізми досягнення індивідуальної і колективної діяльності, пов'язаної з вирішенням педагогічних завдань, досліджує поетапне становлення викладача, мотиви професійних досягнень, траєкторії досягнення професіоналізму в педагогіці, приділяє увагу тому, як людина у процесі засвоєння соціальних і професійних вимог визначає для себе оптимальну індивідуальну стратегію (акмеограму) досягнення вершин професіоналізму і зрілості з урахуванням неповторного поєднання своїх потреб, можливостей і здібностей (за Н. Лосєвою).

Зауважимо, що система загальних акмеологічних понять і категорій відображає її специфіку як фундаментальної, гуманістичної, інтегративної науки про людину. До понять, які відбивають особливості особистості як суб'єкта акме-орієнтованого розвитку, відносять самосвідомість. У психологічному словнику «самосвідомість» визначається як усвідомлене ставлення людини до своїх потреб і здібностей, мотивів поведінки, думок і турбот. Самосвідомість – це динамічна система уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінка цих якостей, а також суб'єктивне сприйняття факторів, що впливають на особистість. Самосвідомість є властивістю особистості як суспільної істоти. Результатом самоусвідомлення як процесу, на думку автора, є Я-концепція, яка виступає продуктом розвитку особистості (за С. Рубінштейном). розглядаючи структуру самосвідомості, встановила, що розвинута самосвідомість забезпечує емоційно-ціннісне ставлення до себе, диференційованість і адекватність всіх усвідомлених поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів (за І. Чесноковою) [3].

В аспекті дослідження поділяємо твердження науковців (А. Деркач, О. Селезньова та ін.), які зауважують, що самосвідомість включає: усвідомлення норм, правил, моделей життєдіяльності як еталонів для усвідомлення власних якостей; самооцінка власних вчинків і поведінки, розуміння себе; оцінювання себе загалом, визначення позитивних якостей та перспектив [2].

З огляду на зазначене, доходимо висновку, що самосвідомість виступає як складний процес опосередкованого пізнання себе, що пов'язано з рухом у часі завдяки інтеграції подібних численних образів власного «Я». При цьому, завдяки сформованості самосвідомості в майбутніх учителів під час навчання у педагогічних закладах відбувається усвідомлення себе як: індивідуальності; суб'єкта педагогічної діяльності; суб'єкта саморозвитку

Література

1. Акмеология : методология, методы и технологии // Материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н. В. Кузьминой. – М. : РАГС, 1998. – 232 с.
2. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин., А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 259 с.
3. Курлянд З. Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд. – Одеса : М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.
4. Основи психології/За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – С. 114–115.
5. Пальчевський С. С. Акмеологія : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2008. – 398 с.

БІОЕТИЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОСТІ В КОНТЕКСТІ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ

Дегтяренко Т. В., Коджебаш В. Ф.

Університет Ушинського, Україна

Очевидною тенденцією на самому етапі є реалізація міждисциплінарного і навіть міжнаукового ускладнення формозмістовної організованості сучасної педагогіки, яка має передусім соціогуманітарну спрямованість. Виховання та освіта онтологічно є єдиним процесом ініціювання еволюції свідомості та мислення, тому надважливе значення має не лише поєднання теорії і різних форм людського практикування, а й взаємодоповнення в пізнавальній творчості професійного методологування як вчення і як практики в лоні проблемної мислєдїяльності, у тому числі й найскладніший – соціоантропологічний [4].

На еволюційному шляху свого існування людство розвивалось у складі біосфери як її частина: воно було пов'язане з біосферою її контрольними механізмами. Біосфера розвивалась як самоорганізована багатокomпонентна система, а для того, щоб існувати у вигляді стійкої системи, всі її компоненти повинні знаходитись у межах злагодженої взаємодії. Контролюючі механізми біосфери забезпечують підтримку чисельності будь-якого виду в межах, що не загрожують усім іншим видам, проте з середини минулого століття людина почала активно втручатись у контролюючі механізми біосфери та створила свої ефективні механізми витіснення, витравлювання і, навіть, прямого знищення цілого ряду представників фауни і флори.

Із середини ХХ століття на планеті Земля почав здійснюватися, на думку В. І. Вернадського, перехід від біосфери до ноосфери, завдяки діяльності світової спільноти *Homo sapiens* у глобальних масштабах [1]. Сьогодні людство тільки намагається сформувати в ноосфері власні контролюючі механізми, оскільки за їх відсутності будь-яка система не може зберігати свою стабільність і може піддатися саморуйнуванню [3]. Формування ноосфери зазнає значних труднощів, оскільки моральні цінності її носіїв, які створюють контролюючі механізми, і співвіднесення з ними всіх форм психічної діяльності Людини як головного управителя і розпорядника в новій системі не завжди їй відповідають [2].

Під час формування Ноосфери загальною специфікою кризових процесів є те, що всі вони є наслідком порушення людством універсальних механізмів біосфери і відсутності власних механізмів самоконтролю. Особливістю і відмінною характеристикою складових Першої ноосферної кризи, що спостерігається, є принципова неможливість її подолання в межах доноосферного періоду.

Сьогодні криза мислєдїяльності, що задана історично і відтворена через систему освіти, визначає клубок небезпечних криз цивілізації, з поміж яких найважливішими є такі:

- **розрив контролюючих механізмів біосфери**, що відповідають за підтримання рівноваги мутаційного тиску на генофонд і чисельність людства;

- **бурхливий розвиток антибіологічних за своєю суттю форм людської діяльності**: промисловість, сільське господарство, хижацьке природокористування – за якими Біосфера зводиться до рівня підсобного господарства, перебудовується і навіть знищується відповідно та виключно потребам людини;

- **нездійсненність постулату узагальненого гуманізму** (основного принципу сучасної цивілізації), а саме: життя для всіх людей у гідних людини умовах, відповідних таким у розвинених країнах. За формою – це необхідна умова щасливого життя, а по суті – це якийсь несвідомий глобальний самообман;

- **соціальні механізми внутрішнього самознищення**. Бездоганна ідея – захистити людину від бездушної, обчороченої і заформалізованої державної машини, від тиранії, придушення всього того, що не вкладається в панівну концепцію – призвела до появи Декларації прав людини, але виявилось, що це – палиця з двома кінцями, оскільки в цій декларації як абсолютне торжество світлої ідеї прав особистості заклали щось протилежне – твердження того, що інтереси особистості вище за інтереси суспільства;

- **поява і початок реалізації** якісно нових можливостей **підгонки реального світу під світ нереальний**. Поведінка будь-якої людини – це реалізація компромісу між її внутрішнім нереальним світом і реаліями. Якщо раніше зрушення рівноваги в бік нереального світу було надбанням тільки представників мистецтва, то тепер воно стало масовим та швидко прискорюється.

- **підготовка і поява нових форм розуму** – суто ноосферна проблема. На багатьох прикладах (мозок Гордона тощо) можна стверджувати, що на всіх ієрархічних рівнях тихо і спокійно, але в якомусь фатальному темпі здійснюється підготовка створення нових типів розуму на біологічній основі. Враховуючи також розробки імплантів на основі кремнієвої та титанової біосумісності (поки тільки для лікувальних цілей), сучасних напівпровідників і всієї заснованої на них технікою, яка добре вписується в усе живе, ми бачимо початок непередбачуваних наслідків зумовлених появою нових форм розуму на планеті.

Біоетичні та соціо-культурні принципи ноосферної освіти мають стати тими першими контролюючими механізмами, які покликані забезпечити сприятливі вектори розвитку людства в перехідний період до ноосфери, і вже зараз це дає можливість сформулювати окремі стратегічні, життєво необхідні для ноосфери напрями гармонійного розвитку майбутніх поколінь.

Реалізація, передусім, педагогами, а також діячами науки і культури концепції ноосферної освіти дозволить гармонізувати ціннісні, духовні та практичні відносини людей між собою і з довколишнім світом. Лише глибокі зміни в організації педагогічної освіти щодо формування ноосферного мислення, оволодіння відповідною методологією та інструментами пізнання Світу дозволить людству органічно досягти нового етапу духовної еволюції нашої планети – Ноосфери.

Література

1. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский – М. : Айрис-пресс, 2012. – 576 с.
2. Дегтяренко Т. В. Антропогенетика для психологов: [учебник для студентов психолого-педагогического профиля] / Т. В. Дегтяренко, В. Ф. Коджебаш. – Одесса : Бондаренко М. А., 2016. – 268 с.
3. Маслова Н. В. Увертюра ноосферного образования / Н. В. Маслова // Ноосферное образование в Украине : сб. науч. ст. – Харьков, 2007. – С. 13–18.
4. Фурман А. В. Идея і зміст професійного методологування : [монографія] / А. В. Фурман. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – 378 с.

МЕДІАІНФОРМАЦІЙНО ГРАМОТНИЙ УЧИТЕЛЬ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Денисенко О. М.

Миколаївський муніципальний колегіум, Україна

Медіаграмотність визнано однією з ключових навичок ХХІ століття великою кількістю організацій: від ООН до професійних освітніх інституцій. Саме потенціал медіаосвіти здатний докорінно змінити взаємини між вчителем та учнем, даючи змогу для діалогу і спільних роздумів. Зараз, коли в Україні розробляються нові стандарти та розпочнеться освітня реформа, важливо, щоб медіаграмотність стала наскрізною навичкою. У Стандарті Нової української школи передбачено, що формування медіаграмотності має відбуватись у двох основних напрямках. Перший, медіаосвіта як складова інформаційно-цифрової компетентності, спрямований на здатність шукати, оцінювати, використовувати і створювати інформацію для досягнення особистих, суспільних, професійних та освітніх цілей; розуміти функції медіа та інших постачальників інформації (наприклад, бібліотек, в яких медіаресурсом є книги), оцінювати надійність даних. Медійна грамотність як елемент інформаційної грамотності, передбачає насамперед аналітичний підхід до медіасередовищ – здатність сприймати медіасередовище критично і вміння виражати себе через медіа. Другий – це інтеграція елементів інформаційної та медійної грамотності в зміст усіх освітніх галузей. Наприклад, природнича освіта:

Уміння: створювати інформаційні продукти (блог) природничого спрямування, шукати, обробляти і зберігати інформацію природничого характеру, критично оцінюючи її.

Ставлення: дотримання авторського права, етичних принципів поведінки з інформацією.

Навчальні ресурси: комп'ютерні експерименти на основі інформаційних моделей.

Технологічна освіта

Уміння: безпечно використовувати соціальні мережі для обговорення ідей; критично застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією, етично працювати з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)

Ставлення: повага до авторського права та інтелектуальної власності, толерантність

Навчальні ресурси: робота з цифровими пристроями.

Прописані в державних документах стратегії вимагають головного – медіаінформаційно грамотного педагога.

Сьогоднішня епоха нагадує добу Просвітництва, але сьогодні мова йде про медіапросвітництво, як необхідну умову виживання. Якщо в добу Просвітництва мова йшла про панування розуму, то сьогодні мова йде про панування критичного мислення.

Якщо в ХVIII столітті культовою стала фраза Іммануїла Канта про моральний закон в мені, то сьогодні мова йде про внутрішні фільтри, які залежать від моралі і духовності кожної людини. А гасло Просвітництва: «свобода, рівність і братерство» нагадують нам про наявні сьогодні проблеми: цифрову нерівність; постійне маніпулювання нашою свідомістю; про зовнішню і внутрішню інформаційну агресію.

Наприкінці XVII століття просвітників були одиниці, але вони змогли створити власну добу і змінити рух історії. Сьогодні медіаентузіастів і медіапросвітників небагато, але саме вони мають перетворити добу медіаагресії та медіаманіпуляції на добу Медіапросвітництва.

«Учителем школа стоїть», – сказав Іван Франко; сьогодні вчителем держава стоїть, як показує досвід. Необхідно ввести в програму ВНЗ предмет медіа-освіта, медіа-педагогіка і медіа-психологія на рівні вивчення педагогіки і психології.

Війна на Сході України забрала десятки тисяч життів, зруйновано міста і села, а розпочалось все з інформаційної агресії, народ підготували ЗМІ, і більшість учителів і викладачів підтримали, а то і розпалювали сепаратистські настрої. У регіоні спрацювали соціально-підливні технології, основою яких була інформаційна агресія.

Плеканню медіаінформаційно грамотного вчителя в колегіумі приділяється велика увага, розроблено цілу систему заходів. Розглянемо чинну сьогодні систему науково-методичної роботи з цього питання:

2015-2016 н. рік працювала «Школа розвитку МІГ людини» (система діагностично-корекційної роботи: мотивація, критичне мислення, тренінги щодо аналізу і синтезу інформації). Тобто підготовка вчителя до змін. Кожен веде щоденник власного інноваційного розвитку, де здійснює саморефлексію і самоаналіз.

2016-2017 н. рік – «Школа розвитку МІГ фахівця». Педагоги працювали над оволодінням хмарними технологіями, і розробляли власні сайти, робили все можливе, щоб подолати цифрову нерівність вже не тільки у свідомості, а й на практиці.

Щомісяця до закладу запрошуються медіа-фахівці для проведення тренінгів. Створено мапу, де представлені медіа-фахівці з всієї України, висвітлено їхній досвід та вказані координати.

Сьогодні для вчителя учень є медіапартнером. Але вчителю необхідно спрямувати медіакомпетентності, якими він володіє, на самотворення, а не на самознищення. Саме для цього в закладі:

- читається курс медіа-освіта з залученням представників громадського медіаосвітнього руху;
- працює центр Україна духовна; створення альтернативних просторів (шахи, теніс, шкільні музеї);
- проведення інформаційних хвилюнок, на яких діти вчать працювати з інформацією; медіарейди;
- інтеграція медіакультури в шкільні предмети, МАН.

Педагоги та учні ММК взяли участь у круглому столі на Восьмому Міжнародному форумі «Інноватика в сучасній освіті» (25-27 жовтня 2017 року), де надали дієві поради щодо протистояння маніпулюванню свідомістю громадян сучасними маркетологами. та політиками. Особливу увагу під час представлення досвіду закладу на П'ятій міжнародній науково-методичній конференції з медіаосвіти та медіаграмотності (31.03-01.04.2017) було надано проблемі кібербулінгу, яку висвітлила учениця 10 класу Анастасія Чуйко.

Слід зауважити, що педагоги та психологи мають не просто мобільно реагувати на подібні ситуації у віртуальному просторі, а й передбачати їх. Аналіз проблем учнів старшої школи показав, що дорослі і діти мають різні «траєкторії руху» у віртуальному світі (діти – «Вконтакті», батьки на «Facebook»). Лише незначний відсоток батьків відстежує онлайн-репутацію власних дітей, що й приводить до неконтрольованої поведінки підлітків, як у віртуальному, так і у реальному просторі.

Вирішення проблеми, на нашу думку, має йти двома шляхами. Перший – «швидка допомога» – це ознайомлення з алгоритмом дій якомога більшої кількості людей, а другий шлях – це впровадження дієвої програми, що охоплює психологічний супровід (профілактика та корекція психологічних вад, що притаманні медіаагресору чи жертві) та систему заходів з медіаосвіти.

Хочеться сподіватися, що доба медіаагресії і медіаманіпуляцій з допомогою небаждужих критично мислячих громадян стане добою Медіапросвітництва і Нова українська школа зіграє в цьому провідну роль.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ – МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ ДО УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ: СУЧАСНІ АСПЕКТИ

Долженков О. О., Черненко Н. М.
Університет Ушинського, Україна

Забезпечення результативного управління навчальним закладом в сучасних умовах неможливе без ефективного управління ризиками. Все життя – управління ризиками, а не уникнення ризиків, зазначає відомий бізнесмен Уолтер Ристон. Управління ризиками є новим

напрямом у дослідженнях системи освіти та її реформування. Для успішного здійснення освітньої діяльності менеджери повинні враховувати процеси зовнішнього і внутрішнього середовища навчального закладу в умовах змін, що дозволить своєчасно ідентифікувати та управляти ризиками у навчальних закладах.

Управління ризиками у навчальному закладі – комплекс управлінських дій і заходів, що здійснюється менеджерами навчального закладу з метою вибору оптимального управлінського рішення з можливих альтернатив, що можуть мати позитивні / негативні наслідки. Оптимальним управлінським рішенням вважаємо те, що матиме найкращий наслідок з найбільшою ймовірністю.

Аналізуючи погляди вчених щодо визначення поняття «готовність» слід зазначити, що основні розбіжності зводяться до наступного: готовність є станом (що відображає функціональний рівень суб'єкта діяльності) або якістю (відбиваючи особистісний рівень суб'єкта діяльності), або уміннями (що забезпечують реалізацію відповідної йому здатності суб'єкта діяльності), або змобілізованістю (повна готовність до успішного виконання професійної діяльності, внутрішній стан особистості, що являє собою певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, що реалізується в конкретній діяльності). Поняття професійної готовності розглядається як категорія теорії діяльності (стан) і розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого – установки на щось.

Під готовністю розуміємо особистісну характеристику, придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, мобілізованості сил для виконання професійних функцій та обов'язків.

Складність і багатоаспектність ризику зумовлює існування різноманітних трактувань поняття «готовність до ризику». Під «готовністю до ризику» більшість як вітчизняних, так і зарубіжних авторів розуміє особистісну характеристику, що визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності (Г. Айзенк, П. Вайнцвайг, М. Дмитрієва, М. Котик, Т. Корнілова, Н. Левінцова, Г. Никифорова, А. Петровський, В. Снетков та ін.).

«Готовність до ризику» тлумачимо як особистісну характеристику, що визначає стратегію поведінки в умовах невизначеності, яка спирається на аналіз ситуації і власних можливостей, виявляється у поведінці, діях і судженнях людини.

Цілком справедливо вчені зазначають, що стан готовності можна сформувати і розвинути. Будь-яка готовність особистості, зокрема до управління ризиками у професійній діяльності характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності.

Особистісна готовність вчителів-майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками розглядаємо як цілісне утворення, що включає в себе низку особистісних характеристик, основними з яких є: мотиваційні (потреба успішно виконувати поставлене завдання, інтерес до діяльності, настанова на зміни, прагнення досягти успіху тощо); пізнавальні (усвідомлення обов'язків, управлінського завдання, оцінка її значущості для досягнення кінцевих результатів діяльності і для себе особисто, уявлення ймовірних змін обставин тощо); емоційні (почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху, наснага); волеволі (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від заважаючих впливів, подолання сумнівів, страху).

Показниками особистісної готовності вчителів-майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками визначено: *усвідомлення керівниками необхідності і важливості управління ризиками, наявність мотиваційної настанови до управління ризиками, схильність керівників до ризику, настанова на позитивні зміни, толерантність до невизначеності, асертивність, гнучкість мислення.*

Зазначені показники вимірювалися такими діагностувальними методиками: усвідомлення майбутніми менеджерами освіти необхідності і важливості управління ризиками (питальник «Управління ризиками у навчальних закладах – вимога часу»); наявність мотиваційної настанови до управління ризиками (методика «Визначення прагнення до ризику та рівня мотивації досягнення цілі й успіху» Т. Елерса); схильність керівників до ризику (діагностика «PSK» Шуберта); настанова на позитивні зміни (методика «Особистісна готовність до змін PCRS» за Н. Бажановою, Г. Бардієр); толерантність до невизначеності (методика «Толерантність до невизначеності» Г. Солдатової); асертивність (методика на асертивність А. Кареліна); гнучкість мислення (методика А. Лачинса «Гнучкість мислення») [1; 2].

Результати проведеного пілотного дослідження особистісної готовності вчителів-майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками засвідчили, що на достатньому рівні було виявлено 15,82%, задовільний рівень особистісної готовності до управління ризиками був у 51,90%, на низькому рівні опинилися 32,28% вчителів-майбутніх менеджерів освіти.

Узагальнюючи і підсумовуючи отримані результати за показниками особистісної готовності вчителів-майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками зазначимо, що максимально студентів було виявлено у межах кожного з рівнів: на достатньому рівні – показник «асертивність» 31,01%, на задовільному – показник «гнучкість мислення» 52,53%, на низькому – показник «гнучкість мислення» 32,28%. Виявлено важливість і необхідність цілеспрямованої підготовки до управління ризиками вчителів-майбутніх менеджерів освіти, їх недостатню готовність до

управління ризиками та необхідність покращення науково-методичного, інформаційного, матеріально-технічного забезпечення підготовки.

Література

1. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности : [учеб. пособ.] / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова]. – СПб. : Речь, 2003. – 448 с.
2. Черненко Н. М. Підготовка майбутніх менеджерів освіти до управління ризиками : теорія і практика : [монографія] / Н. М. Черненко. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. – 386 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

Долинська Т. Г.

Одеське педагогічне училище, Україна

Освітній процес у навчальному закладі – явище складне, багатогранне, динамічне, специфіка якого зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, що для вчителів не що інше, як професійна необхідність. З її допомогою здійснюється основне у педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. Спілкування є складним, багатоплановим процесом встановлення контактів між людьми, який породжений потребами у спільній діяльності. Комунікація, як відомо, є двостороннім потоком інформації. У ньому важливі якість передавання інформації, її повнота, зміст, форма, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформувати уявлення про відповідну проблему, а й обрати партнерів, розробити її стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації.

Інформаційна взаємодія суб'єктів комунікації опосередкована впливом інформації (прямого і зворотного зв'язку), якістю її кодування і декодування. Зворотний зв'язок (у вербальній або невербальній формах) виражає ступінь засвоєння розуміння повідомлення, довіри до нього, згоду чи незгоду з ним, змінює комунікативні ролі суб'єктів комунікації.

Щоразу, коли педагог намагається вступити в комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлювання і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він як відправник інформації має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, педагог розвиває власну комунікативну культуру.

Комунікативні знання є основою комунікативних умінь – комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності. За своєю сутністю вони є внутрішньою моделлю майбутньої комунікації, забезпечують її ефективність. Формуючись у процесі комунікації, комунікативні уміння є наслідком розвитку комунікативних здібностей – здатності до спілкування з іншими людьми.

Комунікативні здібності, знання, уміння трансформуються в комунікативні навички – автоматизовані усвідомлені дії, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу, вплив на нього у процесі педагогічної комунікації.

Сьогодні психолого-педагогічна наука переконливо доводить, що для того, щоб виховання було ефективним, у дитини необхідно викликати позитивне ставлення до того, що ми хочемо виховати. А те чи інше ставлення завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємовідносин, спілкування. Особистість може жити і існувати тільки в спілкуванні з іншими особистостями. Поза спілкуванням, в ізоляції від суспільства особистість не може розвиватися, не може існувати. Тільки в спілкуванні з дорослими, зі своїми ровесниками формується особистість дитини.

Підкреслюючи значущість навчально-виховних функцій педагогічного спілкування, О. О. Леонтьєв відзначає, що «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування вчителя (і ширше – педагогічного колективу) зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, перешкоджає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні властивості вчителя».

За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, залучається до неї. Для того, щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Як завдання з розвитку комунікативних умінь можуть бути використані вправи на розвиток спостережливості у спілкуванні, формування м'язової свободи у процесі педагогічної діяльності, керування увагою під час спілкування, розвиток комунікативної уяви, техніки й виразності мовлення, невербальних засобів. Необхідно також збагачувати досвід спілкування, беручи участь у різноманітній громадській роботі.

Запорукою продуктивного стилю педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

Література

1. Геніке Е. А. Профессиональная компетентность педагога / Е. А. Геніке. – М. : Сентябрь, 2008. – 176 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула [3-тє вид., стереотип]. – К. : Академ-видав. – 2009.
3. Цінності освіти і виховання / За ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – 224 с.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Слова Т. А.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

В умовах динамічних соціально-економічних змін, входження України до європейського освітнього простору актуалізуються питання самовизначення особистості як фахівця, професіонала, здатного адаптуватися на ринку праці, розкривати свої здібності, підвищувати свій творчий потенціал, виявляти професійну мобільність.

Сучасній школі сьогодні потрібен учитель не лише з високим рівнем професійної компетентності, але й із високим рівнем професійного самовизначення, який володіє системою професійно значущих ціннісних орієнтацій, мотивацією власної педагогічної діяльності, спроможністю приймати нестандартні рішення у складних педагогічних ситуаціях. Відтак, украї необхідного характеру набуває проблема самовизначення і самореалізації особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності.

Аналіз досліджень (Г. Балл, І. Бех, О. Вітківська, Г. Костюк, В. Радул, М. Чобітько та ін.) засвідчує інтерес науковців до проблеми професійного самовизначення.

Зауважимо, сьогодні поняття «самовизначення» має досить динамічне розповсюдження, оскільки широко використовується у різних галузях: філософії, соціології, психології, педагогіці для позначення процесів становлення особистості, її дорослішання, формування особистісних і життєвих перспектив, вибору професії, тобто є предметом полідисциплінарного вивчення. До того ж багатомірність досліджень пов'язана ще й із різноманітністю інтерпретації цього терміна в науковій літературі, що, вочевидь, засвідчує його багатозначність. Відтак, логіка дослідження потребує конкретизації феноменології професійного самовизначення, насамперед, через глибше розуміння етимології поняття «самовизначення».

Так, компонент «само» за словником С. Ожегова розглядається як перша частина складних слів, що означає:

- спрямованість чого-небудь на самого себе, наприклад: самозахист, самопізнання, самоспостереження, самоконтроль;
- удосконалення чого-небудь без сторонньої допомоги, мимовільно, автоматично, наприклад: самовозгоряння, самозарядний, самопишучий [1, с.604].

За цим довідковим виданням іменник «самовизначення» є похідним від дієслова «самовизначитися» – визначити своє місце у житті, в суспільстві, усвідомити свої суспільні, класові, національні інтереси [1, с. 605]. Ми солідарні з думкою М. Вечірко, що «самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й перетворюваному нею світі» [2, с. 21].

Вартує уваги, на наш погляд, трактування поняття «самовизначення», подане у соціолого-педагогічному словнику / (за ред. В. В. Радула), словнику-довіднику «Дошкільна освіта», а саме: «процес; відносно самостійний стан соціалізації, суть якого полягає у формуванні в індивіда

усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, що застосовуються до нього з боку оточення та суспільства» [3, с. 222; 4, с. 230].

У педагогічній енциклопедії самовизначення потрактовано як «центральный механизм становления личностной зрелости, что полягает в осознанном выборе личностью своего места в системе социальных отношений, ... пражненні зайняти власну, достатньо незалежну позицію в структурі інформаційних, ідеологічних, професійних, емоційних та інших зв'язків з іншими людьми» [5, с. 307].

У наукових студіях спостерігається тенденція динамічних змін у трактуванні самовизначення, зокрема: від розуміння його як первинного вибору професії до усвідомлення суті професійного самовизначення як вибору себе у професії, як необхідного і важливого аспекту всього процесу професіоналізації особистості. При цьому Є. Климов виокремлює три групи показників ефективності професійного самовизначення:

- ✓ усвідомленість та самостійність професійного вибору;
- ✓ задоволеність людиною зробленим вибором;
- ✓ успішність та реалістичність такого вибору [6, с. 57].

Існує думка, що професійне самовизначення – це визначення людиною себе щодо вироблених у суспільстві і прийнятих нею самою критеріїв належності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола, обмеження себе деяким колом професій, оскільки, за твердженням І. Кона, вибір професії робить людиною чимось визначеним, але це одночасно і відмова від багатьох інших видів діяльності і професій [7, с. 196].

Погоджуючись із думкою Є. Головахи [8, с. 27], вважаємо, що ціннісні орієнтації, життєві плани і цілі як найважливіші елементи самовизначення акцентують на самодетермінації особистості, її орієнтації на майбутню життєву перспективу, що підтверджує пріоритетність ціннісно-змістовного підходу у трактуванні професійного самовизначення.

Література

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – [20-е изд., стереот.]. – М. : Рус. яз., 1989. – 750 с.
2. Вечірко М. С. Формування готовності майбутніх вчителів філологічних спеціальностей до професійного самовизначення: дис.... канд. пед.наук : 13.00.04 / Мирослава Сергіївна Вечірко. – Кіровоград, 2013. – 231 с.
3. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В. В. Радуга]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
4. Дошкільна освіта: словник-довідник / упор. К. Л. Крутий, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./ Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 301 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности : [кн. для учителя] / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
8. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова Думка, 1988. – 142 с.

ІНКЛЮЗИВНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Каплієнко А. І.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Поширення процесу інклюзії дітей з обмеженими можливостями психічного і / або фізичного здоров'я в освітніх установах України є не тільки відображенням часу, але і є ще одним кроком до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної освіти. Перехід вітчизняної системи освіти до інклюзії не може бути одномоментним і супроводжується низкою труднощів, пов'язаних з організаційними, кадровими та моральними аспектами. Один із таких аспектів – готовність суспільства в цілому та педагогічного працівника зокрема до відкритості в навчанні.

За словником С. Ожегова готовність визначається як 1) згода зробити що-небудь; 2) стан, при якому все зроблено, все готово до чого-небудь [3, с. 120]. Великий тлумачний словник української мови дає таке тлумачення: Готовність: 1. Абстр. ім. до готовий 1,3; стан готового (у 1,3 знач.), 2. з інфін. Бажання зробити що-небудь ** з готовністю – охоче [1, с. 257]. У свою чергу, «готовий», за тлумачним словником української мови: 1. Який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь. 3. Доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання;

приготовлений // Який уже зроблений, цілком закінчений у своєму виготовленні; виготовлений, складений // розм. Який уже склався, набув досвіду. досяг високої майстерності [1, с. 257].

Гене́за поняття «готовність» пов'язана з психологічною категорією аттитюду або соціальної настанови.

У соціальній психології аттитюд – схильність суб'єкта до скоєння певної соціальної поведінки; при цьому передбачається, що аттитюд має складну структуру і включає в себе низку компонентів: схильність сприймати, оцінювати, визнавати і, як підсумок, діяти щодо певного соціального об'єкта (явища) певним чином [2; с. 61].

У психолого-педагогічній літературі виділяється такий різновид готовності як професійна готовність. Її можна розуміти як психічний стан, передстартову активізацію людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей.

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг у 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченком і Л. Кандибовичем.

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін.) як складне соціально-педагогічне явище, що містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Психологічна готовність до професійної діяльності включає такі компоненти: а) мотиваційні (потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення досягти успіху і т. ін.); б) пізнавальні (розуміння обов'язків, завдання, оцінка її значущості, знання засобів досягнення мети); в) емоційні (відчуття відповідальності, впевненість в успіху, насага); г) вольові (управління собою і мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від зайвих впливів, подолання сумнівів).

Зміст психологічної готовності до діяльності визначається самою діяльністю. В умовах інклюзивної освіти професійна діяльність набуває нових особливостей. Оскільки інклюзивний освітній простір – це гетерогенна група, втрачають свою актуальність звичні для освіти діади «педагог – дитина» (представник гомогенної дитячої групи)», «педагог – батьки (представники гомогенного батьківського співтовариства)», «педагог – педагог (представник гомогенної професійної спільноти)» і т. ін. і перетворюються в багатовекторні зв'язки, набуваючи необхідність встановлення нових відносин [4, с. 78].

Нові умови, які визначає інклюзія для педагогічної діяльності, дають можливість говорити про феномен інклюзивної готовності педагога. В. Хитрюк визначає поняття «інклюзивна готовність педагога» як системну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності, що передвизначає професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти [4, с. 79].

Успішна діяльність педагога в умовах інклюзивної освіти передбачає наявність правильної мотивації (передусім інтерес до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами), знань технологій, методів, прийомів для досягнення триєдиної мети; емоційне налаштування (паритетне ставлення до «особливих» дітей, віра в успіх дитини з особливими освітніми потребами), вміння володіти собою та долати труднощі в процесі педагогічної діяльності.

Інклюзивна готовність педагога має компетентнісне наповнення, тобто кожен структурний елемент готовності співвідноситься з компетенціями. В. Хитрюк серед компонентів інклюзивної готовності виокремлює когнітивний, емоційний, конативний, комунікативний і рефлексивний [4, с. 92].

Структура інклюзивної готовності педагога включає також досвід упровадження і функціонування інклюзії в освіті. В Україні інклюзивна модель навчання була застосована лише в 10-х рр. XXI ст. в межах реалізації україно-канадського проекту за фінансової підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку. Слід зазначити, що на результативність інклюзивної освіти вплинуло підписання Україною у 2010 році Конвенції ООН про права інвалідів. На сьогоднішній день в Україні формується мережа закладів медико-соціальної, фізичної реабілітації дітей із порушеннями в розвитку. Зокрема в Одеській області відкрито 44 інклюзивні класи, де навчаються 80 дітей.

Таким чином, інклюзивна готовність педагога включає в себе інклюзивний аттитюд – готовність педагога працювати в умовах інклюзивної освіти. Формування інклюзивної готовності педагога буде успішним, якщо педагог буде усвідомлювати на рівні переконань, що саме реалізована ідея інклюзії забезпечує гуманізацію вітчизняної освіти.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.

2. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М. : АСТ-Москва; СПб : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
3. Словарь русского языка / [сост. С. И. Ожегов] – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1953. – 848 с.
4. Хитрюк В. В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : [монография] / В. В. Хитрюк. – Барановичи : БарГУ, 2015. – 276 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ЩО СПРИЯЮТЬ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Капустінський К. В.

Університет Ушинського, Україна

Педагогіка хореографічного мистецтва враховує, що кожний студент-хореограф – це неповторна індивідуальність, якій притаманні тільки її психічні, рухові та інші особливості, що потребує всебічного вивчення цих особливостей і творчого підходу до методів їх розвитку. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії є чи не найважливішим завданням сучасної вищої школи танцю. Формування творчого потенціалу педагогів-хореографів залежить від сукупності оптимальних умов організації навчального і виховного процесу у вищих навчальних закладах. Такі педагогічні умови, з одного боку, впливають на творчий розвиток студента-хореографа, з іншого – на характер процесу навчання. Тобто їх розглядають як чинники впливу на формування творчого потенціалу і як обставини навчального процесу.

Творчий потенціал майбутнього вчителя хореографії містить у собі низку особистісних якостей, закладених від народження генетичних і фізіологічних особливостей, внутрішню творчу енергію, а також здатність до активного професійного зростання, які в сукупності позитивно впливають на якість результату творчого процесу.

В аспекті дослідження під поняттям **«педагогічні умови»** що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії ми розуміємо сукупність необхідних обставин і заходів, що позитивно сприяють гармонійному розвитку майбутнього вчителя хореографії, актуалізації його творчої енергії, реалізації власних творчих сил і здібностей, постійному зростанню та збагаченню внутрішніх можливостей, підвищенню професійної компетентності.

Учених і педагогів-практиків завжди цікавила проблема визначення чинника найбільшого впливу на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії, а також на успішність його майбутньої самостійної діяльності. На підставі аналізу науково-педагогічної літератури, досвіду видатних педагогів-хореографів нами були визначені три умови, необхідні для формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії:

1. Актуалізація позитивної мотивації студентів-хореографів на розвиток творчих здібностей.
2. Удосконалення змісту, форм і методів навчання бального танцю в мистецько-хореографічній діяльності
3. Емоційна підтримка і стимулювання студентів-хореографів до творчих проявів у навчальній діяльності.

Розглянемо ці умови більш докладно.

Перша умова – актуалізація позитивної мотивації студентів-хореографів на розвиток творчих здібностей. Розвиток у майбутніх педагогів мотивації до творчої діяльності найбільш ефективно здійснюється під час організації діяльності студентів, що сприяє і допомагає відкриттю в кожній особистості здатності до активної самостійної творчої роботи, пробуджує в студентській молоді дослідницьку активність, удосконалює знання та інтерес до професії, яку вона опановує у вищому навчальному закладі [1, с. 702].

Багатьма педагогами-практиками особливо підкреслюється потреба у творчих якостях особистості майбутнього вчителя хореографії, які, у свою чергу, неможливо сформувати без наявної мотивації. Все це вказує на необхідність формування в майбутніх учителів хореографії позитивної професійної мотивації, в якій основою є творчий інтерес.

Творчий інтерес посідає одну з основних позицій у процесі формування професійних компетенцій у студентів хореографічних спеціалізацій. Творчий інтерес – це найважливіший каталізатор у діяльності студента-хореографа, це помічник і спонукач до навчально-практичної роботи. Зазвичай, під чуйним керівництвом педагога можливе формування творчого інтересу. Оскільки творчий інтерес є процесом, що управляється свідомими уявленнями про мету і контролюється свідомістю, то формування свідомості є головним завданням планомірного впливу на мотивацію [2, с. 245]. Хореографічна діяльність немислима без мотивації досягнення – прагнення до найякіснішого виконання, на перший погляд недосяжного завдання, прагнення до

вдосконалення своєї професійної майстерності. Завдяки мотивації досягнення студент-хореограф готовий виконувати складні елементи велику кількість разів, упродовж тривалих і виснажливих годин репетицій, змінюючи форму руху, шукаючи досконалість та завершеність у танці [3, с. 110].

Вдосконалення змісту, форм і методів навчання бального танцю в мистецько-хореографічній діяльності (друга педагогічна умова) залишається актуальним завданням, не забезпеченим повною мірою як концептуальними, так і організаційними підставами. Застосування нових, ефективних підходів до підвищення якості навчання з такої складної, вимагаючої самовіддачі дисципліни, як бальний танець, сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів хореографії. Художня майстерність, професіоналізм, виразність, акторські дані – це ті характеристики, які були завжди потрібні педагогу-хореографу, і які слід розвивати у вищих навчальних закладах. Натомість з-поміж педагогічних проблем найбільш відчутно впливає невідповідність вимог, закладених у державному освітньому стандарті, можливостям застосування у викладанні сучасних і прогресивних форм та методів навчання бального танцю в мистецько-хореографічній діяльності.

Відповідно до описаної проблемної ситуації, доцільним є вдосконалення змісту, форм і методів навчання бального танцю, що сприятиме формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя-хореографа, позитивно впливаючи на якість навчально-виховного процесу.

Третя умова – емоційна підтримка і стимулювання студентів-хореографів до творчих проявів у навчальній діяльності. Важливо, щоб викладач-хореограф у процесі своєї діяльності свідомо створював позитивне емоційне середовище. Навчальна діяльність майбутніх учителів хореографії повинна бути організована так, щоб викликати прояв позитивних емоцій, формувати в них почуття психологічного комфорту та безпеки завдяки особистісно-довірливому спілкуванню, можливості вільного висловлювання думок, свободи у виборі теми, предмета і способу творчості. Перебуваючи в емоційному середовищі, студент-хореограф реалізує себе, виявляючи ті чи ті емоції, впливає на інших його учасників, тим самим або створюючи середовище, або перетворюючи його. У педагогічній практиці доцільно застосовувати такі види позитивної підтримки, які б опосередковано впливали на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії: схвалення, визнання, висока оцінка, дружнє партнерське ставлення, символічна винагорода.

Отже, відповідно до проведеного дослідження, визначено такі педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії: актуалізація позитивної мотивації студентів-хореографів на розвиток творчих здібностей; удосконалення змісту, форм і методів навчання бального танцю в мистецько-хореографічній діяльності; емоційна підтримка і стимулювання студентів-хореографів до творчих проявів у навчальній діяльності. Констатуємо, що сукупність зазначених педагогічних умов сприяє розвитку творчих здібностей і формуванню творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Література

1. Татаурова-Осика Г. П. Розвиток мотиваційно-потребнісного компонента у студентів творчої професії // Г. П. Татаурова-Осика, Н. І. Литвинова / Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець Подільський : Аксіома, 2010. – Вид. 7. – С. 692–703.
2. Кузнецов Е. А. Творческая мотивация как фактор формирования профессиональных компетенций у студентов хореографических специализаций / Е. А. Кузнецов // Вестник МГУКИ. – 2015. – № 2(64). – С. 242–246.
3. Куценко С. В. Позитивна мотивація майбутнього вчителя хореографії в процесі формування його творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю/ С. В. Куценко // Нові технології навчання. – 2013. – Вип. 76. – С. 106–113.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ПРОЕКТ ШКОЛИ І УНІВЕРСИТЕТУ

Коваленко Н. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Актуалізація професії вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлює необхідність пошуку інноваційних моделей його професійної підготовки з ґрунтовною практичною складовою.

Професійна педагогічна підготовка спрямована на формування компетентності майбутнього вчителя. Критеріальною характеристикою компетентності є ефективність навчального досвіду у майбутній діяльності вчителя. Навчальна педагогічна практика стає середовищем психолого-

педагогічного дослідження навчально-виховного процесу, педагогічного досвіду колективу вчителів, професійної ідентифікації майбутнього вчителя.

Спільне проектування педагогічними колективами вузу та школи змісту навчальної практики, як складової професійної підготовки майбутнього вчителя, її форм та методів забезпечують наближену до професійної діяльності модель професійної компетентності майбутнього вчителя.

Мета дослідження полягала в обґрунтуванні взаємозалежності завдань практики і завдань навчальної дисципліни «Педагогіка», шляхів оволодіння майбутнім вчителем підґрунтям професійної компетентності у процесі першої педагогічної практики, висвітленні можливості досягнення означених завдань за умов організації практики як спільного проекту школи і університету.

Педагогічна практика відповідно до концепції, розробленої педагогічними кафедрами СумДПУ ім. А. С. Макаренка, має неперервний, наскрізний характер в організаційно-структурному аспекті та включає такі види: навчальна практика, виробнича практика [2, с. 36]. Навчальна педагогічна практика студентів II курсу педагогічного університету проводиться в молодших класах загальноосвітніх шкіл різних типів, оскільки сприйняття учнями молодшої школи постаті вчителя, як значимого дорослого, дозволяє практиканту швидше адаптуватись до нової ролі, забезпечує процес професійної ідентифікації. Саме професійна ідентифікація майбутнього вчителя визначена одним із провідних завдань першої педагогічної практики. Тому вкрай важливим є створення умов для емоційно-вольового процесу ототожнення практикантами себе з професійним суб'єктом, професійною групою, професійним зразком діяльності.

У співпраці керівника практики, заступника з виховної роботи та заступника директора школи з молодшої ланки закладається тематика виховного тижня, зміст виховної роботи. За таких умов позитивним є те, що розпочинаючи навчальний рік, вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти мають час усвідомити значимість їх майбутньої виховної роботи для учнів початкової школи, підготуватись до здійснення завдань практики, апробувати в академічній аудиторії фрагменти виховних справ.

Важливим елементом планування є визначення кінцевих результатів спільної діяльності педагогічного, студентського та учнівського колективів, якими можуть бути: організація студентами, у співпраці з класними керівниками, адміністрацією школи комплексу виховних загальношкільних, загальнокласних заходів для учнів початкової школи як засобів досягнення єдиної виховної мети; проведення та узагальнення результатів психологічних дослідження; упорядкування збірки методичних матеріалів, написання наукових статей за результатами практики, створення мініфільму за змістом виховної роботи [1, с. 189].

Упорядкування збірки методичних матеріалів є інноваційною формою звіту студентів з практики [3]. З іншого боку, робота над збіркою стає площадкою, яка згуртовує однодумців (студентів, класних керівників, заступників директора, керівника практики) у розробці спільного творчого міні-проекту. Як звіт з практики, підготовка методичних розробок виховних справ до друку забезпечує більш відповідальне їх змістове наповнення, підсилює авторську складову, надає роботі більшого сенсу та важливості.

Формами підготовки студентів до практики в нашому дослідженні виступали: захист педагогічних проектів, моделювання педагогічних ситуацій, психологічні вправи спрямовані на саморозвиток особистісних якостей важливих для педагогічної діяльності, опрацювання організаційних інструкцій з практики, які реалізовувались у ході практичних занять з навчальної дисципліни «Педагогіка», заняттях студентського гуртка, установчій конференції.

Умовами ефективності проекту визначено: забезпечення спільної зацікавленості сторін проекту; розподіл відповідальності та повноважень, складання плану проекту; визначення ризиків, систематична діагностика проміжних результатів; здійснення проекту на принципах самоврядування, корпоративності; моніторинг результатів проекту; рефлексія.

Отже, об'єднання завдань навчальної педагогічної практики єдиною виховною метою та організація практики як спільного проекту переводить взаємодію школи і університету з на партнерську основу, сприяє підвищенню результатів практики, професійному зростанню, ефективній професійній ідентифікації майбутнього вчителя. Проведене дослідження визначає подальші перспективи: дослідження комплексу умов організації навчальної педагогічної практики у контексті забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх вчителів.

Література

1. Коваленко Н. В. Навчальна педагогічна практика як проект школи і університету / Н. В. Коваленко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – № 10 (50). – С. 188–196.
2. Наскрізна педагогічна практика : [навч.-метод. посіб.] / [за ред. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 480 с.
3. Тиждень толерантності : проект школи та університету : [методичні рекомендації] / за заг. ред. Коваленко Н. В. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 54 с.

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВНЗ

Койчева Т. І.

Університет Ушинського, Україна

В умовах глобалізації та розвитку міжнародних зв'язків і співпраці система вищої освіти, що забезпечує підготовку фахівців, визнана найважливішим чинником прогресу суспільства. У Законі України «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Стандартах і рекомендаціях щодо гарантії якості вищої освіти в європейському просторі наголошено, що запорукою успішного виконання місії вищої освіти є її якість. На цьому тлі неухильно зростає конкуренція між вишами за студентів, найкращих викладачів, гранти на фінансування тощо.

Конкурентоспроможність ВНЗ у сучасних умовах забезпечується ефективними технологіями підготовки сучасних фахівців, їх постійним оновленням і вдосконаленням через створення й упровадження інновацій, здатних сприяти випередженню окремих вишів відповідно до потреб суспільної практики й розвитку наукового знання. Сферою, що об'єднує зусилля викладачів вищих навчальних закладів у створенні таких інновацій і впровадженні їх у практику підготовки фахівців у системі вищої освіти, є наукова діяльність. Натомість аналіз її змісту і результатів свідчать про її незначний внесок в інноваційний розвиток вищої освіти загалом і конкретних вищих навчальних закладів зокрема.

Упродовж багатьох років базовими принципами класичної ідеї університету були: відносна автономія; академічна свобода в дослідженні і навчанні; дослідження й навчання як сутність освіти; активне включення викладачів і студентів у суспільне життя; етичне обґрунтування гідності знання і вченості. Сучасні тенденції розвитку університетів призводять до того, що вони стають учасниками ринкових відношень, виробниками й продавцями консультативних, експертних та освітніх продуктів і послуг, ініціативних науково-дослідних розробок та інновацій, натрапляючи на проблеми конкуренції і змагальності. Найбільш потужні університети перетворюються в корпорації, які виробляють і продають освіченість, знання, об'єкти інтелектуальної власності як особливу продукцію (товар). На цьому тлі наука стає сферою виробничої діяльності, найбільш орієнтованою на розвиток культури, оскільки її головним завданням є виробництво найбільш важливої складової культури – знання.

У Законі України «Про вищу освіту» наголошено, що наукова діяльність є невід'ємним складником освітньої діяльності викладачів вишу. Розвиток науково-технічної творчості студентів, поточне та перспективне планування наукової і науково-технічної діяльності за погодженням з міністерством, відомством за підпорядкованістю, реєстрація науково-дослідних робіт, експертна оцінка результатів роботи виступають основними завданнями і напрямками організації науково-дослідної роботи у ВНЗ.

За визначеними нормами, наукова діяльність викладачів у ВНЗ передбачає: класичну науково-дослідну роботу, що складається з фундаментальних, прикладних досліджень і дослідно-конструкторських розробок; підготовку і розробку нових навчальних курсів та відповідних навчально-методичних матеріалів; надання консультативної допомоги представникам суспільних органів і виробництва; підготовку науково-педагогічних кадрів та їхню атестацію.

Новими чинниками розвитку теорії і практики наукової діяльності викладачів ВНЗ є інформаційні процеси, інформаційні середовища, інформаційна взаємодія різних наукових шкіл і наукових співтовариств на глобальному та регіональному рівнях, що розвиваються теорією міжнародного педагогічного наукознавства в багатокультурному просторі. Саме наукова і дослідницька діяльність викладачів університетів значною мірою забезпечує розвиток економіки, визначає соціальний прогрес та інтелектуальний потенціал суспільства, збагачує культуру.

Вона виступає однією із соціальних форм їхньої професійної активності, завдяки яким підтримуються й реалізуються функції науки в сучасному суспільстві і, зокрема, у забезпеченні самої системи освіти новим змістом та новими освітніми технологіями. У системі вищої освіти наукова діяльність створює інтелектуальний потенціал вищого навчального закладу, що виявляє накопичений обсяг знань, інтелектуальний рівень і досвід інноваційної діяльності викладачів.

У сучасних університетах найбільш продуктивною формою організації науки є наукова школа. Поза наукової школи вчені ВНЗ пов'язані один з одним лише формально, їхні наукові інтереси є суто індивідуальними і здебільшого обмежуються підготовкою дисертацій, публікацій і т. ін. Наукова школа організує й упорядковує наукову діяльність викладачів вишу в певному напрямі, відповідно до певних етичних норм і еталонів наукового пошуку (С. Вітвицька, Н. Дубасенюк).

У педагогічному університеті функції наукової діяльності поширюються на створення викладачами ефективних освітніх технологій для всіх рівнів системи освіти, які відповідають не

тільки вимогам сьогодення, але й перспективам майбутнього. Саме зорієнтованість наукової діяльності викладачів педагогічного університету на задоволення освітніх потреб суспільства є характерною рисою, такою, що відрізняє її від наукової діяльності викладачів інших, класичних і профільних, університетів.

Сучасні дослідження дають змогу визначити наукову діяльність як складно організовану індивідуальну і колективну взаємодію вчених, спрямовану на збагачення та розвиток культури за допомогою точного, об'єктивного і системного знання про всесвіт, людину та її діяльність.

Наукова діяльність викладачів педагогічного університету – це цілеспрямована інтелектуальна творча діяльність, результатом якої є одержання і використання нових знань. Цей аспект значною мірою визначає основне призначення наукової діяльності викладачів педагогічного університету, її спрямування й проблематику. Водночас він є тією платформою, навколо якої об'єднуються сенси цієї діяльності та її цінності. Поряд з педагогічною, наукова діяльність викладачів педагогічного університету є об'єктивним тлом для поєднання їхніх зусиль у реалізації спільної мети, що відповідає визначеній місії педагогічного університету, розвитку й удосконаленню його діяльності спільними загальновизнаними способами колективної співпраці та взаємодії.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ

Колбіна Л. А.

Університет Ушинського, Україна

Професійна підготовка спеціалістів соціально-педагогічного напрямку в Україні є надзвичайно важливим завданням держави. Стрімка зміна соціокультурних умов як глобального, регіонального, так і національного рівнів обумовлює потребу відповідних зрушень в підготовці студентів у вищому навчальному закладі, а отже – і необхідність уведення інноваційних підходів до побудови ефективної, цілісної системи навчання, виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді. Саме інноваційні процеси сприяють, насамперед, збереженню цінностей, і водночас несуть у собі відмову від усього застарілого, тим самим закладаючи основи соціальних змін. Через це постає нагальна необхідність вивчення й аналізу теоретичних засад інноваційних підходів до проблеми соціальної адаптації першокурсників.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що різні аспекти проблеми соціальної адаптації були предметом вивчення багатьох учених, але багаж ідей і конкретних рішень повноцінно не враховувався стосовно нашого дослідження. Питанню адаптації студентів-першокурсників присвячені дослідження Л. Косарева, О. Мороз, та ін. Соціальні, психологічні, педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються в дослідженнях Е. Борискіна, Н. Єрмоленко, І. Кряжева, та ін.

Соціальна адаптація має складну структуру, вона детермінована як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, через це потребує інноваційного підходу до її вивчення.

Термін інновації (за І. Дичківською) означає нововведення, зміна, оновлення. Іноді інновацією вважають використання свідомого із незначною модифікацією. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [2 с. 21]. Ці результати можуть бути якісними за умов, якщо використовувати інноваційні підходи і до викладання предметів, це буде пробуджувати інтерес студентів, змушувати їх нестандартно мислити, адекватно сприймати оновлений світ і себе в ньому, сприятиме соціальній адаптації та допоможе влаштовувати власне життя.

Соціально адаптація є складовою загального поняття «адаптація».

Адаптація – це пристосування організмів до умов існування. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [1, с. 25].

Важливу роль, стосовно соціальної адаптації, відводиться куратору першокурсників, саме він має докласти чимало зусиль, щоб успішно організувати соціально-педагогічний супровід адаптаційного періоду студентів, адаптуватися до нових умов, створити сприятливий клімат у групі. А для створення цього необхідно проводити адаптаційні тренінги, різноманітні заходи, екскурсії тощо. Така робота сприяє знайомству, взаємодії з одногрупниками та педагогами, згуртованості, налагодженню міжособистісних стосунків, а найголовніше це дає підстави для швидкої адаптації студентів.

З метою виявлення рівнів соціальної адаптації студентів першого курсу нами було проведено дослідження на базі Державного закладу «Південноукраїнського національного педагогічного

університету імені К.Д.Ушинського», на факультеті початкового навчання серед студентів-першокурсників у кількості 60 осіб.

На основі систематизації та аналізу наукового-педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури, нами було мотиваційно-настановчий, змістово-процесуальний, соціально-комунікативний критерії соціальної адаптації студентів.

Кожний критерій оцінювався за допомогою методів дослідження. На підставі цих методів було виявлено, що з-поміж студентів першого курсу на низькому рівні знаходиться 23,3% респондентів, на середньому – 56,7%, на високому рівні – 20 % студентів-першокурсників.

Високий рівень був характерний студентам, у яких спостерігалася зацікавленість обраною професією; уміння налагоджувати стосунки з викладачами, групою; розвинені комунікативні та організаторські навички, уміння працювати в команді, прояв активності, самостійності; виявлення творчості, вольових і моральних якостей.

Середній рівень притаманний тим першокурсникам, які цікавляться обраною професією, уміють налагоджувати стосунки з викладачами та групою, але недостатньо розвинуті організаторські та комунікативні навички, виступати з темою доповіді перед однокласниками, не виявляють творчості, самостійності тощо.

Студенти з низьким рівнем: труднощі адаптації до нових умов навчання та до оволодіння новими видами діяльності; не розвинені комунікативні навички; уникнення від роботи в групі, команді.

Після проведеного діагностичного дослідження було впроваджено експериментальну програму, яка передбачала інноваційні підходи (тренінги, різноманітні психолого-педагогічні терапії, індивідуальну роботу із студентами-першокурсниками за їх потребами та проблемами; розробка сценаріїв різноманітних виховних та соціальних заходів) до проблеми соціальної адаптації першокурсників. Завдання означеної програми полягало в тому, щоб, насамперед створити сприятливі умови для успішної соціалізації, допомогти зорієнтуватися та налаштуватися на відповідне студентське життя в нових умовах навчання та життєдіяльності через включення їх до різних видів позанавчальної діяльності тощо.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [підручник] / І. М. Дичківська. – [2-ге вид., доповн.]. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Косогова Л. М.

Морський коледж технічного флоту

Національного університету «Одеська морська академія», Україна

Соціально-психологічний аспект аналізу проблеми формування відповідальності пов'язаний з розглядом курсантів як соціально-демографічної групи. Перша, найбільш значуща особливість даної соціально-демографічної групи в тім, що межі курсантського віку збігаються з другим періодом юнацтва або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Юність – період життя людини, розміщений онтогенетично між отрочеством і дорослістю, ранньою молодістю. Цей віковий період у психолого-педагогічній літературі позначається по-різному: від пізнього періоду юності (Д. Ельконін) до першого періоду зрілості людини (І. Кон), тому його психологічні характеристики неоднозначні.

У дослідженнях Б. Ананьєва, А. Дмитрієва, Н. Мінкіної, І. Кона, В. Лісовського та ін [1; 3; 4] показано, що вік 16-20 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових, морально-етичних. Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Підвищується інтерес до моральних проблем (цілей, способу життя, обов'язків та ін.), що особливо необхідно для ефективного професійного самовизначення особистості.

Друга особливість даної соціально-демографічної групи в тому, що курсант є студентом і має всі атрибутивні характеристики, властиві даному соціальному статусу. У порівнянні з іншими

групами населення студентство відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш розвиненим рівнем пізнавальної мотивації. Водночас студентство – соціальна спільність, що характеризується найвищою активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Йому притаманна специфічна спрямованість на вирішення конкретних професійно орієнтованих завдань, оскільки за період навчання у коледжу формується міцна основа майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим перед викладачами морського коледжу ставиться цілий комплекс завдань з формування особистості курсанта: формування його як суб'єкта навчальної діяльності, як суб'єкта професійної підготовки, як соціально зрілої особистості. Всі якості особистості, будучи взаємопов'язаними, формуються в обмеженій єдності і залежать від багатьох факторів: організації навчання, змісту занять з різних дисциплін, особистого прикладу викладача, ставлення до служби безпосередніх командирів, стосунки з товаришами.

Специфіка становлення особистості в умовах соціуму пояснюється, тим, що в даний час відбулися зміни і в мотивації надходження юнаків в морські навчальні заклади. У структурі мотивів на перший план чітко висувуються настанови меркантильного характеру (можливість матеріального забезпечення своєї сім'ї, отримання гарантій, спеціальності, необхідної в цивільних умовах і ін.). На цьому тлі усвідомлення своєї причетності до громадянської позиції стає все менш актуальним, йде на другий план. Соціально-педагогічний аспект аналізу проблеми формування відповідальності пов'язаний з розглядом специфіки становлення особистості в навчальному закладі, обумовлених сукупністю об'єктивних і суб'єктивних факторів. Об'єктивні чинники, що визначають специфіку формування відповідальності в курсантів, відображають особливості, характерні для освітнього процесу сучасного морського коледжу.

По-перше, формування відповідальності у курсантів морського коледжу необхідно розглядати з позиції вимог до особистості сучасного морського фахівця, в контексті підвищення професійної готовності, а також потреби вдосконалення морально-психологічної підготовки особового складу. Свідоме виконання курсантом відповідального дії повинно відбуватися на основі знання їм моральних, етичних норм діяльності і здатності самостійно адекватно оцінити свої дії (відповідальні або безвідповідальні). Ухвалення курсантом зовнішніх вимог як особистісно значущих залежить від багатьох умов, зокрема, від соціального і педагогічного способів висунення вимог, що пред'являються.

Усвідомлення курсантом зовнішніх вимог і утворення внутрішніх мотивів для відповідальних дій має привести учня до потреби зробити вольову дію. Курсант стає суб'єктом відповідальної дії, якщо усвідомлено бере на себе обов'язок довести його до отримання певного результату і тримає перед собою звіт за мотиви, плани, цілі, способи, результати діяльності. Тим самим відбувається перенесення звіту з зовнішнього рівня на внутрішній.

Таким чином, відповідальність курсанта є, по-перше, якістю особистості, що є відображенням об'єктивних соціальних відносин між ним, як одним з членів суспільства, і іншими членами суспільства, що характеризують їх соціальні обов'язки. Виконання обов'язків курсантом відбувається через їх інтеріоризацію і пов'язано з психологічною готовністю прийняти їх, що призводить до присвоєння курсантом «зовнішньої необхідності».

Суб'єктивні чинники, що визначають специфіку формування відповідальності в курсантів, пов'язані з тим, що до нього пред'являється більш широкий комплекс вимог, заснованих на ставленні до нього як до особистості, учня і майбутнього морського фахівця одночасно. З цієї позиції взаємини між суспільством і курсантом відображаються в якісно іншій системі вимог з точки зору виконання взаємних обов'язків.

Узагальнюючи вищевикладене, уточнимо визначення відповідальності стосовно особистості курсанта. Під відповідальністю курсанта розуміється професійно значуща якість, яка пов'язана з усвідомленим виконанням сукупності об'єктивно необхідних вимог, що пред'являються до нього обраною професією як до суб'єкта освітнього процесу морського коледжу і майбутнього морського фахівця, і що виражається в потребі звітувати за свої дії перед самим собою, колективом, командирами, педагогами, суспільством.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд.-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
2. Давыдов В. П. Особенности воспитания курсантов различных курсов обучения / В. П. Давыдов, И. И. Мороз. – М. : ВПА, 1983. – 72 с.
3. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.
4. Минкина Н. А. Воспитание ответственностью : [учебное пособие] / Н. А. Минкина. – М. : Высш. шк., 1990. – 144 с.

ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Котлова Л. О., Марчук К. А.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Проблема професійної мотивації в наш час набуває особливо вагомого значення. Саме вона специфічним чином розкриває основні моменти взаємодії індивіда і суспільства, де освітній процес набуває пріоритетного значення. Одним із найважливіших компонентів педагогічної діяльності є мотиваційний комплекс особистості: мотивація навчальної та професійної діяльності, мотивація успіху і боязнь невдачі, фактори привабливості професії для студентів, що навчаються у педагогічному вузі. Правильне виявлення професійних мотивів, інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Ставлення до майбутньої професії, мотиви її вибору є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють успішність професійного навчання.

Вибір майбутньої професії, а тому й навчання у вищому навчальному закладі для багатьох сучасних студентів є цілком прагматичним та цілеспрямованим. Інтерес до професії та її опанування – одні з найважливіших факторів успішного навчання студентів та їх майбутнього професійного самовдосконалення. Студент, професійно визначаючись, віддає перевагу певним видам діяльності, в яких найбільш повно може реалізувати свої здібності, потреби і життєві плани. Для молоді, яка здобуває відповідну професію, найважливішою є професійна зорієнтованість, для змісту професійної орієнтації – джерело інтенсивного розвитку, тобто її активність у тому виді діяльності, в якому особистість знаходить власний вияв [1].

Результати досліджень, проведених у вузах, показали, що «сильні» і «слабкі» студенти різняться не інтелектуальними показниками, а мірою розвиненості професійної мотивації. Звичайно, це зовсім не означає, що здібності не є значущим чинником учбової діяльності. Подібні факти можна пояснити тим, що існуюча система конкурсного відбору у вузи проводить відбір абітурієнтів за рівнем загальних інтелектуальних здібностей. Ті, хто витримує відбір і потрапляє до числа першокурсників, у цілому володіють приблизно однаковими здібностями. У цьому випадку на перше місце виходить чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «трієчників» починає грати система внутрішніх спонук особистості до учбово-пізнавальної діяльності у вузі. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний із кінцевою метою навчання [2].

У контексті навчальної діяльності студентів у системі вузівської освіти під професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись в свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності. За визначенням О. М. Леонтьєва, мотивами професійної діяльності є усвідомлення предметів актуальних потреб особистості (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і так далі), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і які спонукають її до вивчення майбутньої професійної діяльності [4].

Формування позитивного ставлення до професії є важливим чинником підвищення навчальної успішності студентів. Але саме по собі позитивне ставлення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплене компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язане із способами оволодіння нею (Д. Н. Узнадзе) [5].

Очевидно, до кола проблем, пов'язаних із вивченням ставлення студентів до обраної професії, повинен бути включений цілий ряд питань. Це: 1) задоволеність професією; 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу; 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, у тому числі і статевовікові; 4) проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне ставлення до вибраної професії [3].

Ці окремі моменти, як і ставлення до професії в цілому, впливають на ефективність навчальної діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, тому означена проблема лежить у полі досліджень педагогічної і соціально-педагогічної психології. Але є і зворотна залежність: на ставлення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання; впливають на нього і соціальні групи.

Інший важливий чинник пов'язаний із мотивом творчості в майбутній професійній діяльності, тягою до творчості і тими можливостями її реалізації, які відкриває робота за фахом. Результати досліджень показали, що цей чинник більш значимий для успішних та менш значимий для неуспішних учнів. Формування творчого ставлення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби в творчості і розвитку здібностей до професійної творчості – необхідні ланки системи професійного навчання і професійного виховання особистості.

Правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним чинником задоволеності професією в майбутньому. Причиною неадекватного вибору професії можуть бути як зовнішні (соціальні) чинники, пов'язані з неможливістю здійснити професійний вибір за інтересами, так і внутрішні (психологічні) чинники, пов'язані з недостатнім усвідомленням своїх професійних схильностей або з неадекватним уявленням про зміст майбутньої професійної діяльності.

Формування стійкого позитивного ставлення до професії – одне з актуальних питань педагогіки і педагогічної психології. Воно розкриває ряд актуальних проблем, що потребують вирішення. У сучасних умовах динамічного розвитку професійних знань, у зв'язку з високими вимогами, що висуваються до особистості, в контексті безперервної професійної освіти і самовдосконалення, подальша розробка вказаної проблеми набуває особливої значущості. Її конкретне вирішення багато в чому залежить від спільних зусиль педагога і психолога – як на стадії здійснення профорієнтації в школі, так і в процесі професійного навчання. Ці зусилля в основному зводяться до надання особистості компетентної психолого-педагогічної допомоги в пошуку професії для себе і себе в професії.

Література

1. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов / Г. В. Гарбузова // Управление общественными и экономическими системами. – 2007. – № 1. – С. 3–14.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Климчук В. О. Дослідження особливостей розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності / В. О. Климчук // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Серія 12. Психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 1 (25). – С. 222–232.
4. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2016. – № 2. – С. 3–18.
5. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЛЬЩІ

Кузьмінська Ю. О.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Україна сьогодні знаходиться на шляху входження до єдиного освітнього та наукового простору. В умовах європейської інтеграції й посилення взаємодії країн набувають актуальності питання інтенсифікації міжнародної співпраці, вивчення й запровадження досвіду вищих навчальних закладів і наукових установ міжнародного освітньо-наукового простору.

Упровадження Болонської системи в Україні зумовлює необхідність вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже досягли певних успіхів, запровадили й успішно використовують нові форми та методи у вищій освіті. Зокрема корисним для України може стати досвід сусідньої Польщі, насамперед через схожість освітніх змін, які сьогодні відбуваються в Україні і вже сталися в Польщі [1].

Особлива увага в розвитку вищої освіти Польщі приділяється підготовці науково-педагогічних кадрів, оскільки саме науковий потенціал є рушійною силою розвитку науки й вищої освіти. До роботи у вищій школі залучаються переважно особи, які мають наукові ступені та вчені звання [2], для отримання яких вони повинні володіти рядом компетентностей, з-поміж яких і володіння іноземною мовою. Тому вивчення досвіду іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти Польщі є досить цінним для побудови цілої системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Вибірка університетів, розглянутих у дослідженні, ґрунтується на даних провідних світових рейтингів Шанхайського, «Times», «QS» за 2015-2016 рр., показниках національних рейтингів Польщі та наявності освітньо-педагогічних факультетів у їх складі [4]. Одним із таких університетів, визнаним одним із найкращих у Польщі та хорошим університетом Європи, є Варшавський університет.

Освітній факультет у Варшавському університеті є найстарішим осередком надання педагогічної освіти в Польщі. Він існує вже понад 60 років. Факультет забезпечує найвищий рівень підготовки майбутніх педагогів, учителів, соціально-культурних аніматорів, вихователів, фахівців із питань політики в галузі освіти, педагогічних терапевтів. Упродовж багатьох років Варшавський

університет і факультет освіти займали провідні позиції в національних рейтингах, створених у засобах масової інформації.

На базі педагогічного факультету Варшавського університету був створений Міжнародний академічний консорціум з метою підвищення ефективності та розширення сфери дії наукового співробітництва в галузі освіти і культури. Членами цього консорціуму є професори та провідні фахівці в галузі з різних країн Європи та світу [3].

Упродовж багатьох років здійснюється співпраця факультету з університетами і коледжами з усієї Європи (Бельгії, Чехії, Ірландії, Нідерландів, Німеччини, Фінляндії, Швеції, Франції та Туреччини).

У межах програми «Erasmus» багато студентів, а також запрошених професорів, беруть участь у конференціях, семінарах і зустрічах.

Студенти програми «Erasmus» можуть брати участь у курсах, що викладаються англійською мовою, пропонувані не тільки на освітньому факультеті, а й інших підрозділів Варшавського університету. «Молодь і соціальна політика», «Європейська перспектива», «Британські дослідження», «Переломні моменти в історії освіти і міжкультурного діалогу» – це тільки лише кілька курсів, які викладаються англійською мовою. Студенти, що приїжджають на навчання з інших країн, можуть взяти участь у курсах, організованих Центром викладання іноземних мов і Центром польської мови та культури для іноземців «Polonicum», який є найстарішою установою такого роду в Польщі.

Крім того, студенти мають право обирати спосіб, у який вони можуть здійснювати стажування в закордонних університетах та літніх школах і бути членами різноманітних студентських об'єднань.

На базі Варшавського університету проводяться навчальні курси викладання дисциплін німецькою мовою, які можуть відвідувати студенти будь яких факультетів. Усі лекційні та практичні заняття здійснюються німецькою мовою. Всього в мовній школі викладається сім курсів, по завершенні яких та за умови успішного складання випускних іспитів, слухачі отримують сертифікат. Відвідувати навчальні заняття в школі можуть також і незареєстровані слухачі. Навчання проводиться тут безкоштовно.

На жаль, жоден із польських університетів поки не ввійшов до сотні кращих університетів світу за версією рейтингу «Times», проте займають хороші позиції в інших світових та національних рейтингах.

Особливостями іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти у вищих навчальних закладах Польщі є створення осередків вивчення мови, доступ до яких мають усі бажаючі студенти. Вони мають можливість брати участь у міжнародних програмах та стажуваннях, оскільки їхні навчальні підрозділи залучені до міжнародної співпраці з іншими вищими навчальними закладами світу, навчання в яких проводиться за керівництвом або безпосередньо викладачами-носіями мови з різних країн світу, що допомагає налагодити міжнародну співпрацю в галузі освіти, розширити міжнародні зв'язки та пришвидшити інтеграцію до європейської і світової наукової спільноти.

Налагодження співпраці українських вишів, у яких готують майбутніх педагогів, із Польськими освітніми факультетами та кафедрами може стати хорошим досвідом для підготовки освіченого фахівця у галузі освіти.

Література

1. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX – початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. С. Майборода. – Київ, 2011. – 24 с.
2. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців права у трицикловій системі вищої освіти : європейський досвід : дис. доктора пед. наук : 13.00.04 / Нітенко Ольга Валеріївна. – К., 2015. – 446 с.
3. Професорський склад Міжнародного професорського консорціуму освітнього факультету Варшавського університету. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pedagog.uw.edu.pl/ENGLISH/english.php?id=576>
4. Academic Ranking of World Universities. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>

ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ В ДИЗАЙНЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Кулінка Ю. С.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

У сучасній системі освіти відбувається постійний пошук ефективних засобів, технологій підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Ігрове проектування є новою технологією, що забезпечує розвиток творчих, пізнавальних, дослідницьких і технічних здібностей студентів та вмінь самостійного здобуття знань.

Аналіз літературних наукових джерел із питань ігрового проектування свідчить, що цей термін не є сталим та чітко визначеним. У наукових працях застосовується термін «ігрове проектування», зокрема у сфері технічних наук, менеджменту та бізнесу (О. Горелий, Н. Кічук, О. Древницька, В. Никифорова, Й. Завадський).

Сутність цієї технології полягає в тому, що: 1) студенти, обравши собі ролі, творчо працюють у складі невеликих груп над виконанням професійно значущого для них проектного завдання; 2) кінцевий результат роботи, форму якого обирають самі студенти (конкурс проектів, прес-конференція, дискусія, демонстрація, творчий звіт, усна презентація тощо), має бути поданий на розгляд експертної ради, інших викладачів і підлягати рейтинговій оцінці; 3) викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача за творчою діяльністю студентів, організатора підготовчого етапу ігрового проектування та створення умов для успішної роботи.

Процес навчально-ігрового проектування складається з чотирьох етапів: підготовки учасників до сприйняття змісту проекту, введення в проект, розробки проекту та рефлексії проекту.

Так, *перший етап* висвітлює підготовчі види діяльності до сприйняття змісту ігрового проектування, це: спеціально розроблений інструктивний блок для забезпечення майбутніх учителів теоретичними знаннями, необхідними для участі в проекті, інструктаж учасників.

Другий етап – введення в проект – характеризується постановкою проблеми, формулюванням теми проекту, проектуванням мети й завдань, що мають бути розв'язані.

На *третьому етапі* (розробка проекту) використовується комплекс дій, що забезпечує розробку проекту від ідеї до її втілення, включаючи збір та аналіз інформації, трансформацію системи, перевірку гіпотези та захист проекту; реалізується предметний зміст ігрової проектної діяльності студентів.

На *завершальному етапі* (рефлексія проекту) передбачається співвіднесення мети й результатів ігрової проектної діяльності; виставлення експертної оцінки проекту; аналіз та самоаналіз проектування; коректування проекту, обговорення його перспективного розвитку, що передбачає самоконтроль.

Прикладом комплексного навчально-ігрового проекту, який розроблявся в процесі вивчення курсу «Основи айдентики», був ігровий проект «Бренд – створення та розміщення на ринку». На підготовчому етапі цього навчально-ігрового проекту студенти формулювали проблему, визначали суперечності, мету та завдання. Формою представлення навчально-ігрового проекту було вибрано проведення ділової гри «Дизайн-компанія».

Завдання до гри:

1. Засвоїти поняття «бренд», «слоган», «логотип», «маркетинг» тощо.

2. Навчитися визначати, аналізувати поточну ситуацію та досліджувати ринок в окремому випадку.

3. Набуття навичок складання технічного завдання (ТЗ) на розробку бренду.

4. Спроба просування бренду та моніторинг його ефективності.

Між учасниками навчально-ігрового проектування під керівництвом викладача ролі розподілялись у такий спосіб:

1 група: економісти, соціологи – досліджували соціально-економічні проблеми, пов'язані з поняттями «економічна ефективність компанії» і «рентабельність компанії».

2 група: розрахункова – обробка даних за допомогою таблиць і формул.

3 група: аналітична – системний аналіз проблем, пов'язаних із поняттям «бренд», узагальнення умовиводів, формулювання висновків.

Одним із методів підготовчого етапу для стимулювання пізнавальної активності та розвитку технічних здібностей у студентів було обрано метод діаграми ідей, що проводився в кожній із проектних груп, а потім і між ними. Для проведення методу діаграми ідей використовувалася схема, на якій студенти записували свої ідеї щодо таких пунктів: споживання брендівих послуг, джерела здобуття інформації про особливості брендівих послуг, що необхідні людині для життя й розвитку. Цей метод дав змогу визначити основні напрями для розв'язання поставлених завдань.

На дослідницькому етапі студентами у проектних групах було використано такі методи, як: інтерв'ю, бесіда, метод щоденників, графічні роботи зі складання діаграм, образних моделей. Під керівництвом викладача було проведено аналіз конкретних ситуацій. Для розгляду, аналізу та обговорення було запропоновано таке проблемне запитання: «Як скласти технічне завдання?». Запропонуйте власний варіант розв'язання проблемного питання, відповіді обґрунтуйте.

На заключному етапі використовувалися такі методи, як захист навчально-ігрового проекту, аналіз досягнень, корекція результату. Викладач, експерти, студенти оцінювали проект, аналізували його результативність, чи досягнута мета проекту та виконані поставлені завдання. Оцінка навчально-ігрового проекту здійснювалася експертною групою. Це сприяло розвитку вмінь і навичок аналізу та оцінки, а також саморефлексії власного розвитку технічних здібностей у майбутніх учителів технологій.

Отже, під час ігрового проектування студенти найчастіше беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту – ролі технологів, конструкторів, винахідників, учителів, батьків, фахівців, науковців. Це можуть бути конкретні й вигадані особи, що імітують соціальні та ділові відносини, які ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками. Особливістю ігрового проектування у сфері професійної підготовки має бути максимальне наближення змісту ситуації до характеру майбутньої діяльності.

МУЛЬТИПЛІКАТИВНИЙ ЕФЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ ЗАСОБАМИ ВІТАГЕННИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Курлянд З. Н.

Університет Ушинського, Україна

Вимоги теперішнього часу потребують від майбутнього вчителя не тільки досконалих знань зі свого предмета, але й сили і насаги бути вчителем, спроможним організовувати класний колектив, установлювати оптимальні стосунки з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі тощо. Освітні виклики сьогодення наголошують на тому, що вчитель має бути не тільки знаним фахівцем зі свого предмета, але й творчою особистістю, яка налаштована на постійне самовдосконалення, завдяки якому здійснюватиметься відповідний вплив на їхніх учнів і колег по роботі. Водночас спілкування з людьми, що мають різні погляди і системи цінностей, інше світобачення може призводити до конфліктів молодого вчителя з учнями, їхніми батьками і т. ін.

У сучасній школі проблема взаємодії вчителів і учнів або інших учасників педагогічного процесу потребує тактовного підходу, що пов'язано насамперед зі змінами соціального статусу вчителя.

Учитель вже не є «незаперечним володарем інформації» й основним «володарем знань». У цьому аспекті його замінюють книжки, Інтернет, засоби масової інформації тощо. Але саме вчитель стає «інтерпретатором» знань, який звертає увагу учнів на вічні цінності та їх антиподи: добро чи зло, порядність чи підступність, що гарне, а що огидне і т. ін.

Проблема взаємодії вчителя й учнів тісно пов'язана із соціальними умовами, політичною та економічною кризою, а також із віковими особливостями учнів. Всі ці чинники безумовно впливають на педагогічні конфлікти, що виникають у школі. Згідно з цим, доречним є ознайомлення майбутніх учителів зі стратегіями поведінки в конфлікті: стратегія «суперництва» передбачає нав'язування іншій стороні (в нашому випадку – учневі) рішення, вигідного для себе; кооперативна або проблемно-розв'язувальна стратегія, яка спрямовується на пошук рішення, котре задовольнятиме обидві сторони; уникаюча стратегія пропонує зробити остаточний вихід із ситуації конфлікту, який може бути фізичним чи психологічним, або намагатися не доводити його загострення.

Методи розв'язання конфліктів, зазвичай, розподіляються на структурні і міжособистісні. Для того, щоб ці методи були ефективними, вважаємо доречним використовувати вітагенні технології, які були впроваджені в науковий обіг А. Белкіним. Певною мірою їх можна віднести до ігрових методів розв'язання конфліктів.

Вітагенне навчання у своїй основі передбачає співробітництво учасників педагогічного процесу і спрямоване на перехід від суб'єкт-об'єктних відносин до суб'єкт-суб'єктних, які розкривають шляхи до співпраці і творчості, що безперечно переводить конфліктні ситуації в ситуації співробітництва і співпраці.

Традиційно вітагенні технології містять у собі потужний виховний потенціал, який доречно використовувати у виховній роботі як з учнями, так і з дорослими. Це пояснюється тим, що в основу вітагенних технологій покладена співпраця, що позитивно впливає як на процес навчання, так і на процес виховання учнів, студентів тощо. Згідно з цим, можна прогнозувати, що вітагенні технології

сприятимуть успішному розв'язанню чи попередженню конфліктів, що виникатимуть у процесі професійної діяльності майбутніх учителів.

Як відомо, вітагенне навчання спирається на актуалізацію життєвого досвіду особистості, зокрема майбутнього вчителя, завдяки чому він набуває життєвого досвіду, тобто вітагенну інформацію, яка стає його власним надбанням. На наш погляд, вітагенний досвід є потужним інструментом для розв'язання конфліктів, з якими стикається молодий учитель.

Передусім це прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду. В цьому аспекті використовується голографічний метод проєкцій: вітагенна проєкція, що віддзеркалює власний досвід майбутнього вчителя, здобутий у процесі навчання, і який стає власним надбанням, цінністю для майбутнього вчителя. Актуалізація вітагенного досвіду якраз і створює підґрунтя для розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, зокрема в плані запобігання або розв'язання педагогічних конфліктів.

Найбільш вдалим у цьому сенсі буде використання прийому стартової актуалізації життєвого досвіду майбутнього вчителя. Такий прийом передбачає додаткове конструювання незакінченої освітньої моделі, яке буде найбільш ефективним за умов актуалізації власного творчого потенціалу фахівця (вчителя), що дозволяє висунути цікаву ідею або пропозицію щодо запобігання чи подолання конфлікту, що вже починає проявлятися. У такому випадку найбільш ефективним буде завдання намалювати конфлікт у обсязі якоїсь фантастичної істоти. Таким чином реалізується прийомом вітагенного одухотворення об'єкта неживої природи і його презентація у вигляді якоїсь фантастичної істоти, що має супроводжуватися поясненнями автора доповненнями інших учасників цього заходу.

Мультиплікативний ефект використання вітагенних технологій виявляється в множині різноманітних чинників, що впливають на конфліктні ситуації та їх подолання. До таких чинників можна віднести: позиції різних сторін конфлікту, розмаїття впливів на його учасників, педагогічних ситуацій, які сприяють запобіганню конфліктів чи навпаки їх виникненню і загостренню, а також використанню вітагенних технологій, які суттєво можуть переорієнтувати позиції учасників конфлікту.

Набутий у цьому сенсі досвід сприяє соціальному і професійному зростанню молодих учителів, а отже починає і в цьому сенсі проявлятися мультиплікативний ефект.

Аналіз сукупної дії мультиплікативного ефекту дозволив визначити педагогічні умови, що впливають на цей феномен. Оскільки цей ефект проявляється найяскравіше в процесі використання вітагенних технологій, то цілком слушно було зв'язати ці умови з вищезгаданими технологіями.

Як зазначалося раніше, вітагенні технології вибудовуються на основі життєвого досвіду особистості, а отже спираються на життєвий досвід особистості.

Згідно з цим перша умова, яка сприяє створенню мультиплікативного ефекту – усвідомлення цінності здобутих знань. Ці знання базуються на життєвому досвіді особистості і набувають особистісно значущої цінності, оскільки вони сприяють розвитку пам'яті, мислення, а головне – викликають різноманітні емоції: подив, розпач, емоційний підйом, радість від успіху тощо.

В якості другої педагогічної умови визначаємо забезпечення розмаїтості освітнього процесу, що передбачає творчий підхід до навчання, опору на фантазію тих, хто навчається, на розвиток їхнього творчого мислення, залучення до наукового пошуку.

Третьою педагогічною умовою є реалізація особистісного підходу в процесі навчання, який передбачає опору на позитивне в особистості, урахування інтересів особистості в освітньому процесі, розвиток її фантазії і творчості.

Подальші розвідки в цьому напрямі вбачаємо в науковому обґрунтуванні визначених педагогічних умов.

ІСТОРИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В СУЧАСНОМУ РОЗПИСУ ТКАНИН ЯК СКЛADOVA ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ ТЕАТРУ

Лагунова Г. В.

Одеське театральнo-художнє училище, Україна

Викладання у вищих навчальних закладах України перейшло до нового етапу, відповідність стандартам європейської освіти потребує нових підходів до процесу викладання. Стрімкість технічного розвитку, щоденне вдосконалення комп'ютерних технологій, спадок інтересу до живого мистецтва, суттєві зміни соціальної свідомості у нового покоління викреслюють низку суперечностей у вищій освіті. Проблема підготовки майбутніх фахівців у різних галузях суспільного життя, розвиток їхньої особистості, виховання культуровідповідної, високо духовної, професійно конкурентної людини набуває особливої значущості. Майбутні художники у цьому процесі не виняток тому освітній процес мистецького напрямку на сьогодні потребує нових вимог.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутніх художників, зокрема художників театрального-декораційного мистецтва. Розробка дизайну текстильного виробу надає додаткову можливість вивчення історичних особливостей стилю, відновлення та повторення теоретичного матеріалу з історії мистецтв та історії костюму, історії матеріальної культури, це завдання дає змогу скористатися знанням з композиції при створенні власного ескізу, все це сприятиме професійному та особистісному зростанню студента.

Актуальність вивчення техніки батик у програмах художнього розпису тканин обґрунтовується зростанням інтересу до цього виду декоративно-ужиткового мистецтва, його широкого розповсюдження та застосування у багатьох сферах життя. На сьогоднішній день підготовка майбутніх фахівців зобов'язує викладача ретельніше відноситися до складання навчальних програм з урахуванням сучасних вимог, тому розробка навчального посібника допоможе правильно та раціонально сформувати навчальний процес.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що пошук нових шляхів та засобів у професійному та особистісному зростанні майбутніх художників театрального-декораційного мистецтва не знайшов втілення у ґрунтовних наукових роботах. Проблеми театального мистецтва висвітлювали у своїх працях видатні діячі, такі як широковідомі класики театальної науки К. Станіславський та Вс. Мейєрхольд, М. Акімов, реформатор новітнього українського театру Л. Курбас, всесвітньовідомий англійський режисер, художник і теоретик театру Едвард Гордон Крег, відомий теоретик театру Бертольд Брехт, але здебільшого їхні педагогічні поради стосуються роботи актора, знахідки в області художнього оформлення знаходимо епізодично, у широко відомого художника театру Є. Лансере.

Проблемами мистецької педагогіки в галузі музики займалися О. Рудницька, О. Отич, Г. Падалка, М. Лещенко, О. Щолокова та ін. Водночас проблеми педагогіки мистецтва у сфері театального художнього оформлення не знайшли втілення у наукових дослідженнях.

У процесі вивчення художнього розпису тканин, безпосередньо при вивченні техніки батик, кожне завдання має свою спрямованість та конкретні задачі, які отримують студенти. При створенні декоративної композиції для текстильного виробу студентам раціонально запропонувати використання історичних зразків, де потрібно буде зберегти основні ознаки стильових особливостей епохи. Під час цього завдання, на першому етапі, відбувається знайомство та виділення основних елементів узору, які утворюють стиль епохи, увага студента концентрується на формі елементів та їх компоновці. При цьому студенти вивчають не тільки зразки текстилю, але оглядово знайомляться з театром того часу, архітектурою та матеріальною культурою епохи, це сприятиме міжпредметним зв'язкам. По-друге, необхідно акцентувати увагу на характерному кольоровому рішенні того чи того історичного періоду і фактурі текстильних виробів. По-третє, ознайомити студентів із застосуванням цього виду розпису у театрі та кіно.

Створення композиції, у свою чергу, можна поділити на три групи: з обмеженням у заданій площині (панно, ширма тощо); штучні текстильні вироби (шарф, хустка, галстук тощо); композиція розпису одягу, є одним з найскладніших видів цього завдання. У кожній з цих груп можна розподілити роботу за складністю. Наприклад, копіювання узору, створення орнаменту у взаємозв'язку із інтер'єром. Створення композиції текстильного виробу, для текстильного виробу для конкретного костюму, із врахуванням індивідуальних якостей заказчика (колір шкіри, статура). Розробка ескізу для одягу з простим силуетом статичної форми і складної конструкції, на далі іде врахування різних типів статури, розробка ескізу де відбувається трансформація узору за рахунок склад, фалд і т. ін.

Відтак, введення індивідуальних завдань зі спецдисциплін у навчальну програму, надає майбутнім художникам театрального-декораційного мистецтва окрім набуття професійних знань, умінь та навичок, дає змогу поширити знання історичного матеріалу, спонукає майбутніх фахівців до розвитку художнього, мислення та надає студентам можливість проявити свій творчий потенціал, фантазійні задумки, що загалом сприяє розвитку їхнього професійного та особистісного зростання.

Література

1. Акімов М. Не только о театре / М. Акімов – М.-Л. : 1966.
2. Курбатов В. Дрезденские выставки / В. Курбатов // Зодчий. – 1908.– № 35. – С. 326–328.
3. Лещенко М. П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання / М. П. Лещенко. – К., 1996.
4. Отич О. М. Концептуальні засади педагогіки мистецтва / О. М. Отич // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 1. – 356 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : [навчальний посібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.

7. Штрек Н. Развитие орнаментального вкуса – одна из основных задач художественного воспитания / Н. Штрек // Известия общества преподавателей графических искусств. – 1913. – № 4–3. – С. 45–49.

ПРОЕКТНО-КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Левіна І. А

Університет Ушинського, Україна

Об'єктивні процеси і соціальна ситуація в Україні, що пов'язані останнім часом із розвитком демократизації в суспільстві, поставили перед педагогічною наукою комплекс проблем. На особливу увагу заслуговує проблема модернізації вищої педагогічної освіти, забезпечення науково обґрунтованих змін в стратегіях і структурі освіти в цілому, пошук нового змісту, методів, форм навчання і технологій реалізації цих змін при підготовці майбутніх учителів, ствердження професіоналізму в системі освіти.

Зміни в шкільній освіті вимагають від учителя вмінь перетворювати, доповнювати, інтегрувати наявний навчальний матеріал, що, у свою чергу, неможливо без наявності в педагога проектної компетентності.

У теперішній час проектування в педагогіці стало співвідноситись як із процедурами нормативно-алгоритмічного характеру, так і з прийомами креативної діяльності вчителя. Конструктивно-проектувальний компонент як один із найважливіших серед компонентів професійної готовності вчителя виділяє Н. Кузьміна: «Він (цей компонент) включає дії, пов'язані з випередженням, «забіганням наперед» – передбаченням системи наслідків від вирішення системи задач упродовж усього визначеного часу, на який здійснюється планування» [2, с. 37]. Конструктивно-проектувальні вміння являють собою «систему і послідовність дій педагога, яка пов'язана із вирішенням педагогічних задач з конструювання об'єкта навчально-пізнавальної діяльності учня, підпорядкованої цілям його виховання» [2, с. 102].

Н. Яковлева визначає проектну компетентність учителя як сукупність знань, умінь і якостей особистості, необхідних для підготовки та впровадження в освітній процес педагогічних проектів, що підвищують якість освіти учнів. При цьому дослідник підкреслює, що проектувальна компетентність не є природним новоутворенням, яке виникає саме по собі в процесі становлення педагога, – її необхідно спеціально формувати. Виступаючи частиною професійної компетентності педагога, проектувальна компетентність, на думку Н. Яковлевої, може бути успішно сформована в умовах освітнього процесу вищої школи [5].

С. Скворцова під проектної компетентністю вчителя розуміє здатність учителя до проектування процесу навчання предмету впродовж навчального року, до проектування уроків за різними навчально-методичними комплектами відповідно до сучасних вимог, здатність до моделювання діяльності вчителя і діяльності учнів на кожному етапі уроку, спрямованої на досягнення освітніх результатів [3].

Проблему розвитку креативності особистості досліджено вченими (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, В. Клименко, Е. Лузік, А. Маслоу, Д. Поппер, А. Потебня, В. Роменець, К. Роджерс, П. Торренс, Л. Шелестова). Сутність педагогічної творчості розглядали В. Андрєєв, Ф. Гоноволін, В. Загвязинський, В. Сластьонін тощо. І. Брякова визначає креативну компетентність педагога як інтегративну багатофакторну якість особистості, що знаходиться в складних діалектичних зв'язках із професійною компетентністю і обумовлює на професійній основі розвиток творчих здібностей школярів і студентів [1]. А. Шумовська вважає, що креативна компетентність педагога – це «сукупність креативної, комунікативної, командної компетенцій і якостей особистості (мотивація досягнення успіху, допитливість, схильність до ризику, ініціативність), яка спрямована на прийняття і створення нового педагогічного продукту, генерування ідей, рішення педагогічних завдань, яка потенційно зумовлює в подальшому формування креативної компетентності вихованців» [4].

На підставі здійсненого аналізу професійної компетентності, враховуючи завдання, які повинен виконувати майбутній учитель, на основі аналізу понять «проектна компетентність», «креативна компетентність», «проектування», «проектна діяльність», «креативність», «креативна діяльність», «творча особистість» визначено поняття «проектно-креативна компетентність» майбутніх учителів, яке ще не досліджувалось.

Поняття «проектно-креативна компетентність» майбутнього вчителя розуміємо як інтегративну професійно-особистісну якість, засновану на знаннях, уміннях, особистісному досвіді і

ціннісних орієнтаціях вчителя, що сприяють ефективній підготовці та впровадженню креативних освітніх проектів. У структурі проектно-креативної компетентності майбутніх учителів виділяємо такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операціональний та оцінний. Мотиваційний компонент включає позитивне ставлення до створення освітніх проектів, прагнення вирішувати педагогічні творчі завдання і стимули прояву активності і самостійності в проектній діяльності. До когнітивному компонента належать обізнаність із сучасними проектними технологіями креативного характеру, система знань щодо методики викладання дисциплін на основі застосування креативних технологій, розуміння специфіки застосування ІКТ у ході проектно-творчої роботи. Операціональний компонент представляють дослідні, організаторські, проектувальні вміння, що дозволяють проектувати і реалізовувати креативні освітні технології, здійснювати організацію самостійної творчої роботи, проектувати навчально-творчу роботу із застосуванням ІКТ. До оцінного компонента належать здатність об'єктивно оцінювати досягнення щодо застосування креативних технологій у власній проектній діяльності; здатність до аналізу і рефлексії власної творчої діяльності; здатність до самовдосконалення.

Отже, проектно-креативна компетентність майбутнього вчителя є інтегративною професійно-особистісною якістю, що заснована на знаннях, уміннях, особистісному досвіді і ціннісних орієнтаціях учителя, яка сприяє ефективній підготовці та впровадженню креативних освітніх проектів. У структурі цього феномена виділяємо мотиваційний, когнітивний, операціональний та оцінний компоненти.

Література

1. Брякова И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2010. – 463 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателей и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
3. Скворцова С. О. Проектувальню-модельовальна складова методичної компетенції вчителя математики. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=173>
4. Шумовская А. Г. Формирование креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Чита : Заб-ГУ, 2013. – 23 с.
5. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003. – 35 с.

ДО ПРОБЛЕМИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

Ленів З. П.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні, коли вже є розроблена необхідна нормативно-правова база, сьогодні актуальною залишається проблема підготовки відповідних спеціалістів, а саме: вчителів початкової і середньої ланки, асистентів учителів інклюзивного класу, психологів, спеціальних педагогів, логопедів, соціальних працівників, вихователів, а також питання перекваліфікації педагогічних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів для роботи в умовах інклюзії.

При розробці навчальних програм для підготовки педагогічних кадрів – фахівців мультидисциплінарної команди, здатних грамотно реалізовувати інклюзію, ми виходимо з того, що система педагогічної підтримки в процесі навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах базується на таких засадах: компетентність; командна робота спеціалістів, залучених у процес соціально-педагогічної підтримки; партнерські стосунки із батьками дитини; диференційований підхід до викладання й оцінювання досягнутих результатів та їхній аналіз через призму можливостей дитини; формування адекватного «Я-сприйняття»; врахування індивідуальних особливостей дитини та розвиток її компенсаторних функцій тощо.

Так, у працях закордонних учених (V. Anderson, J. Deppeler, M. Finney, D. Harvei, T. Loreman, K.S. Louis, D. Lupart, L. Stoll, та інших) описуються вимоги до фахівців, які реалізують інклюзію, та надаються рекомендації щодо підготовки таких кадрів, які частково застосовуються в Україні та потребують подальшого впровадження й вдосконалення [4].

Питання підготовки майбутнього педагога до роботи в інклюзивному середовищі активно досліджуються й українськими науковцями: В. Бондарем, Е. Данілавічюте, І. Демченко, В. Засенко,

О. Качуровською, А. Колупаєвою, О. Мартинчук, С. Мироною, Н. Пахомовою, Т. Сак, В. Синьовим, О. Таранченко, А. Шевцовим, М. Шеремет і багатьма іншими [1, 2, 5, 6, 7].

З метою підготовки фахових кадрів, здатних реалізовувати інклюзію, яка стрімко на вимогу часу впроваджується в загальноосвітніх навчальних закладах, низка українських університетів розпочала підготовку таких різнопланових фахівців.

Проблема підготовки майбутнього педагога, формування його як соціально активної особистості досить широко висвітлена в психолого-педагогічних дослідженнях сучасних науковців. У наукових розвідках знаходимо різні підходи до визначення поняття «підготовка». Так, деякі вчені поняття «підготовка» ототожнюють із готовністю до професійної діяльності (Н. Кузьміна, Н. Костіна, В. Сластьонін), інші дослідники вважають, що підготовка включає формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (Л. Григоренко, Т. Гущина, Г. Троцько). Необхідно зазначити, що в окремих працях увага акцентується на змісті, формах і методах професійної підготовки, а результат подається як перелік знань, умінь та навичок, якими повинен оволодіти майбутній фахівець (В. Журавльов, С. Кисельгоф, Н. Кузьміна). В інших дослідженнях об'єктом є процес формування професійних якостей педагога, шляхи становлення його педагогічних здібностей і майстерності (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, В. Сластьонін), а результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності.

На основі аналізу понять «підготовка», «професійна підготовка» з'ясовано, що вони належать до ширших категорій професіоналізації, професійного становлення і професійної освіти, котрі у процесуальному плані охоплюють формування й розвиток майбутнього фахівця, а в результативному – оволодіння професійним потенціалом, професійною придатністю та професійною компетентністю як невід'ємними складниками готовності до професійної діяльності [1].

Надзвичайно важливим аспектом у процесі підготовки педагогів до роботи в інклюзивних умовах є моделювання зазначеного процесу. Зокрема, О. Мартинчук, як і більшість сучасних науковців зазначає, що основою побудови моделі підготовки кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та професійних компетенцій [5].

До прикладу І. Демченко у структуру готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти вводить місіонерський, компетентнісний і саморегулятивний компоненти. Експериментальна модель педагогічної системи дослідниці містить три взаємопов'язаних етапи: мотиваційно-ціннісний, теоретико-практичний та імітаційно-рефлексивний [1, с. 22].

У ході аналізу різноманітних підходів до моделювання процесу підготовки фахівців, здатних реалізовувати інклюзію, схилиємось до думки, що така модель повинна бути наближеною до моделі професійної підготовки спеціальних педагогів, наприклад – логопедів.

Так, М. Шеремет і Н. Пахомова доводять, що концептуальне моделювання інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів як поліфункціональний феномен, має бути представлений на різних рівнях: методологічно-теоретичному, концептуально-змістовому та організаційно-процесуальному [6, с. 22].

Нами ж упродовж експериментальної діяльності з підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії було вибудовано універсальну структурно-функціональну модель, що містить наступні інтегровані компоненти: пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний та операційно-практичний. З 2008 року ця модель вже пройшла апробацію в деяких університетах України і нині успішно функціонує. У межах цієї моделі було започатковано кілька нових програм з підготовки бакалаврів і магістрів [2, с. 123].

На сьогоднішній день фаворитами у процесі підготовки фахівців стають електронне та змішане навчання, які згідно зі світовими тенденціями розглядаються як найефективніший спосіб підготовки та перекваліфікації педагогічних кадрів, здатних працювати в умовах інклюзії та активно починають упроваджуватись в освітньо-науковий простір українських вишів, зокрема за допомогою SMART-освітніх технологій [3].

Перспективність даного дослідження вбачаємо в характеристиці компонентів моделі кризь призму інноваційних підходів.

Література

1. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 13.00.03 – корекційна педагогіка / І. І. Демченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nauka.udpu.org.ua/dysertatsiya-33/>
2. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / Зоряна Ленів // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – К. : МПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – Вип. 28. – С. 119–125.

3. Ленів З. П. Формування професійної компетентності фахівців, що реалізують інклюзивний підхід засобами SMART-технологій / З. П. Ленів // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : тези. доп. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 197–201.
4. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : [практ. посіб.] / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві; пер. з англ. – К. : – СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
5. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки : зб. наук. пр. / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2012. – Вип. 8. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць._Випуск_8
6. Пахомова Н. Модель інтеграції медико-психологічної та педагогічної складових професійної підготовки логопедів / Н. Пахомова // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2015. – № 1. – С. 17–25.
7. Синьов В. М. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / В. М. Синьов, М. К. Шеремет // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – Вип. 7. – С. 390–396.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Линенко А. Ф.

Університет Ушинського, Україна

Однією з актуальних проблем педагогічної науки є проблема становлення майбутнього вчителя та шляхи розвитку його особистості. Сенсом педагогічного процесу стає мотивування студентів до саморозвитку, професійного самовдосконалення та самоактуалізації, спрямованість педагогічного впливу на їхній внутрішній світ, їхню індивідуальність. Професійна ідентичність є однією з важливих умов професійного розвитку особистості, її самопізнання і самовдосконалення в педагогічній діяльності, професійної реалізації, творчої спрямованості й самоефективності. Все це актуалізує проблему формування професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Питаннями ідентичності займалися філософи (М. Хайдеггер, П. Рікер, П. Флоренський, В. Біблер, М. Бахтін, М. Мамардашвілі та ін.), психологи (А. Бандура, Е. Еріксон, І. Бех, М. Боришевський, Т. Мищенко, Л. Шнейдер та ін.), педагоги (В. Абдурашитов, Т. Березіна, Ж. Зайнобиддінов, О. Куліш, О. Романішина, В. Сафін, та ін.).

Професійне формування майбутнього вчителя повинно бути засновано на ідеях гуманістичної психології, де основним показником становлення педагога є самоактуалізація (К. Роджерс, Г. Олпорт). Згідно з концепцією самоактуалізації А. Маслоу, потреба в саморозвитку та самореалізації особистості є ознакою її зрілості і джерелом її досягнень.

За Т. Березіною, центральне місце в професійному становленні майбутнього педагога займає його ідентичність [1]. Однією з детермінант формування означеного феномена є уявлення майбутнього вчителя про себе, як педагога. Професійна ідентичність дає можливість студенту адекватно своїм здібностям, можливостям самовизначитися в професії, усвідомити та оцінити свої сильні та слабкі сторони, цілеспрямовано організувати, регулювати і осмислено будувати свій життєвий і професійний шлях, успішно саморозвиватися й самоактуалізуватися в професії.

Л. Шнейдер пов'язує ідентичність з самосвідомістю і визначає її як складний феномен, складну психічну реальність, що включає символічні і раціональні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні і філогенетичні підстави. Ідентичність є психічний компонент самосвідомості, що формується і існує в світі людини [3]. Професійна самосвідомість є основою Я – концепції, підставою професійного розвитку фахівця, зумовлює формування його професійної ідентичності.

Передумовою саморозвитку майбутнього вчителя є сформульована ним самим «Я» – концепція – стійка сукупність уявлень та ідей про свій власний образ в актуальному і віддаленому майбутньому, проектування своїх суб'єктно цінних якостей в соціальне та професійне завтра. Розбіжність «Я» – Реальне і «Я» ідеальне породжує прагнення майбутнього вчителя до самовдосконалення, що сприяє актуалізації його адекватної самооцінки, формуванню рівня домагань, прагненню стати більш професійним, отримати визнання і повагу викладачів вишу, вчителів шкіл, де проходить практика, школярів, студентів – однокурсників.

Роль професійної ідентичності майбутнього вчителя у процесі його становлення у вишу сприяє ототожненню себе з педагогом – ідеалом, педагогом – взірцем. Це спонукає студентів до формування необхідних професійних компетенцій, ціннісних орієнтацій, розвитку широкого спектра професійно значущих та особистісних якостей, які притаманні педагогу-взірцю і які недостатньо виражені в майбутнього вчителя. Студентам важливо бачити перед собою позитивний

приклад викладачів вишу, вчителів шкіл, як зразок виконання своїх професійних обов'язків, наявності глибокої обізнаності, вмінь, навичок та широкого кола необхідних педагогічних якостей. Професійна компетентність викладачів вишу, якість їх відношення до своєї педагогічної діяльності, до студентів можуть оцінюватися студентами як еталонні.

Структуру професійної ідентичності майбутнього вчителя складають: мотиваційний компонент (професійна спрямованість, професійні інтереси, позитивне ставлення до педагогічної діяльності), когнітивно-діяльнісний (комплекс психолого-педагогічних, спеціальних знань, умінь і навичок, обізнаність з вимогами, які соціум висуває до сучасного вчителя), оцінно-регулятивний (самооцінка, самоконтроль, самокорекція).

Таким чином, професійна ідентичність майбутнього вчителя – це цілісне інтегративне утворення, яке полягає в усвідомленості значущості обраної професії, своєї приналежності до професійно-педагогічного співтовариства, прийняття його норм і правил, розуміння необхідності постійного саморозвитку та самовдосконалення для досягнення професійного еталону.

Література

1. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т. С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
2. Бех І. Д. Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – № 4. – С. 45–48.
3. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.
4. Erickson, E.H. Identity and the life cycle: Selected papers. Psychological Issue Monograph Series. – New York: International Universities Press, 1959. – 1 (№1).

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Лісовська О. М.

Одеський професійний ліцей технологій та дизайну, Україна

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в країні, насамперед – розвиток ринку робочої сили, зумовлюють зміну вимог до майбутнього працівника: його здатності самореалізації в праці й до прийняття відповідальних рішень, наполегливості в здійсненні своїх планів, наявності навичок адаптації в умовах ринкової економіки тощо [1, с. 5]. Сучасні потенційні роботодавці надають перевагу пошукачам роботи з такими здібностями, як креативність, конкурентоспроможність, ініціативність тощо. Оскільки проблеми, пов'язані із самореалізацією учнівської молоді, посилюються особливостями її особистісного розвитку на етапах набуття професійної освіти в професійних навчальних закладах, важливим у системі професійно-технічної освіти є проведення роботи з виявлення та розвитку сукупності певних здібностей кваліфікованих робітників – випускників навчального закладу: вроджених (від задатків) та набутих (від отриманих професійних знань, умінь, навичок).

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що означена проблема досліджувалася в таких аспектах: конкурентоспроможність як фактор творчого розвитку особистості (В. Андреев), конкурентоспроможність як фактор переваги майбутніх кваліфікованих робітників у працевлаштуванні (М. Міропольська, Л. Капченко, А. Алексєєва, Н. Савченко), конкурентоспроможність та змагальність як засіб підготовки робітника виробничої сфери (І. Вдовенко) та ін.

Однак попри свою соціально-педагогічну важливість ця проблема у вітчизняній педагогіці розроблена недостатньо повно.

У структурі сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг ми виокремили такі компоненти: стимулювально-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Стимулювально-мотиваційний компонент – формування в майбутніх кваліфікованих робітниках розуміння конкурентоспроможності та конкурентної боротьби (конкурентна боротьба – це динамічний процес за більш вигідні умови трудової діяльності між затребуваними працівниками підприємств; конкуренція між працівниками за найкраще місце застосування своєї робочої сили [2, с. 144].

Когнітивно-діяльнісний компонент – організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з наявністю системи знань, умінь та навичок, достатнього рівня поінформованості. Основні його елементи – принципи, методи, форми, засоби навчання.

Особистісно-рефлексивний компонент – оцінювання майбутніми кваліфікованими робітниками власних перспектив щодо конкурентоспроможності на ринку праці та відповідність вимогам сучасного ринку праці, здатність учня до прогнозування й адекватної оцінки своїх дій та їх результату, а також до оцінки своєї підготовленості до професійної діяльності; виявлення в майбутніх кваліфікованих робітниках лідерських якостей, здатності до конкуренції, підприємницьких здібностей та креативності; орієнтація на успіх.

Визначили критерії сформованості стимулювально-мотиваційного, когнітивно-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів: «прагнення до успіху та уникнення невдач», «самовдосконаленість», «змістовно-процесуальний», «креативність», «конкурентоздатність», «ініціативність, лідерство у підприємстві». Встановили рівні сформованості конкурентоспроможності: низький, середній, достатній. Розробили їх змістовні характеристики за означеними компонентами. Провели діагностику щодо визначення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг. Із цією метою було проведено діагностування серед 196 учнів. В експериментальну групу увійшли учні у кількості 102 особи, у контрольну групу – 94 особи. Узагальнені дані рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг: за критеріями «прагнення до успіху та уникнення невдач», «самовдосконаленість», «змістовно-процесуальний», «креативність», «конкурентоздатність», «ініціативність, лідерство у підприємстві» на достатньому рівні було зафіксовано 21 учень (20,7 %) ЕГ і 15 учнів (16,0 %) КГ, що свідчить про незначну кількість учнів, які є креативними, допитливими, мають розвинену уяву, виражену схильність до ризику. На середньому рівні виявили 64 учні (62,7 %) ЕГ і 58 учнів (61,7 %) КГ, у яких відбувається формування креативності. Їх діяльність характеризується наявністю здатності до творчості, допитливості, уяви, складності та схильності до ризику. Низький рівень виявили 17 учнів (16,6 %) ЕГ і 21 учень (22,3 %) КГ. Це свідчить про те, що вони мають адекватну самооцінку, низькі здатності до творчості та схильності до ризику. Виходячи з результатів діагностики щодо визначення рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників професійних навчальних закладів сфери послуг було визначено, що більшість учнів мають середній та низький рівні сформованості конкурентоспроможності. Перспективним напрямком наших подальших досліджень є забезпечення відповідних педагогічних умов в професійному навчальному закладі сфери послуг, від яких залежить підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників.

Література

1. Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про професійну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/GH3ZC1AA.html. – Назва з екрана.
2. Петрова І. Л. Сегментація ринку праці: теорія і практика регулювання. – К.: Ін-т економіки, управління та господарського права, 1997. – 298 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Логвіненко А. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Політичні, економічні, соціальні зміни, що відбуваються сьогодні в нашій країні, призводять до проявів неповажного ставлення людей один до одного. Часто можна спостерігати вороже, агресивне ставлення підлітків до представників іншої культури, національності, соціального стану, віку тощо. Це зумовлює проведення цілеспрямованої роботи вчителя щодо формування толерантності учнів. Натомість, щоб здійснювати таку діяльність майбутні вчителі повинні бути до неї підготовленими. З цією метою в педагогічному виші доцільним є обговорення зі студентами ситуацій прояву нетерпимості, а подекуди і ворожості, в сучасному світі, міжнаціональних, релігійних, етнічних конфліктів, які сприяють розвитку в них практичних навичок толерантної поведінки.

Зазначимо, що у формуванні толерантності вагому роль відіграє вивчення іноземної мови. Так, Л. Семіна зауважує, що можливості виховання толерантності на заняттях з іноземної мови закладені в лексичному матеріалі. Мовні і мовленнєві одиниці, граматичні і лексичні звороти гарантують ввічливість, мирну, спокійну манеру ведення бесіди. Багато англійських слів і виразів характеризують бережливе ставлення до особистого життя людини. Спеціальний термін «privacy» (особисте життя), прислів'я «Мій дім – моя фортеця» відображають повагу до сімейного життя [3, с. 11]. Все це, продовжує П. Степанов, дає вчителю англійської мови можливість у процесі

викладання виховувати в учнів повагу до людей, до англійської культури і традицій, а також гарні манери. Важливо при веденні діалогу послідовно виховувати поважливе ставлення до думки іншої людини [4, с. 19]. Для самостійної роботи студентам було запропонувати дібрати схожі за сенсом приказки, прислів'я, які є поширеними в англійських країнах, а також ті, які є характерними тільки для них і не мають аналогів в інших культурах.

На заняттях з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» під час вивчення тем лінгвокраїнознавчого характеру майбутнім учителям пропонувався текстовий матеріал, що містив уривки з художніх творів, публіцистичні статті з журналів і газет, тексти з Інтернету, в яких відображені зразки поведінки носіїв іншомовної культури, порушуються проблеми виникнення конфліктів у спілкуванні людей різних національностей. Завдання майбутніх учителів при цьому полягало в здійсненні порівняння й аналізу схожих і відмінних рис людей, їхньої поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування, що є характерною для представників тих країн, мова яких вивчається.

Зважаючи на те, що сьогодні в українських вишах навчаються студенти з інших країн (Туркменістану, Туреччини, Китаю та ін.), то на заняттях з іноземної мови ми пропонували іноземцям презентувати свою країну, особливості культурних традицій, відзначаючи схожість і відмінність з культурою інших країн, що дозволяло набувати навичок розуміти і представляти в групі різні культури, менталітети, різні сфери життя представників різних країн.

Робота зі змістом спеціально дібраного іншомовного матеріалу, який у тому чи іншому ступені стосується проблеми толерантності, дозволяє організувати дискусії, що сприяють залученню майбутніх учителів іноземної мови до іншої культури, іншої соціокультурної реальності. Зокрема, обговорення лексичного матеріалу з тем: «Parents and Children» («Батьки і діти»), «Teacher and students» (Учитель та учні) дозволяють на прикладі різних культур краще познайомитися із взаємовідносинами батьків і дітей у сім'ї, особливостями навчально-виховного процесу в школі й виявити загальні цінності у вихованні підростаючого покоління.

Результативності у формуванні навичок толерантної міжкультурної взаємодії, розвитку активності студентів у залученні до толерантних цінностей, на думку Є. Пасова і ми цілком її поділяємо, сприяють активні методи групової роботи, оскільки найбільшу мотивацію до діалогової взаємодії здатні викликати лише реальні або відтворені комунікативні ситуації, що безпосередньо зачіпляє її учасників [2].

Так, активне включення в діалог через обговорення проблем, особистісно значущих для студентів: «Stereotypes» («Стереотипи»), «Crossing Cultures» («Міжкультурна комунікація»), «Youth Subcultures» («Молодіжні субкультури»), «Prestigious Job» («Престижна професія») сприяють розумінню і прийняттю можливості і права існування іншого погляду на ту чи ту проблему або явище за наявності своєї власної аргументованої позиції згідно з концептом рівноцінності культур [1].

Значний інтерес викликали в студентів заняття, що були присвячені «туристичній поїздці» до іншої країни. З цією метою був використаний цілий комплекс рольових ігор іноземною мовою «My adventures in ... (Canada, France, Japan, China, Sweden)» («Мої пригоди в ... (Канаді, Франції, Японії, Китаї, Швеції тощо)»), на яких вони знайомилися особливостями привітання, звернення до знайомих чи незнайомих людей, у тому числі і «туристів», розігрували різноманітні ситуації, що можуть виникнути, якщо людина не обізнана з правилами поведінки мешканців цієї країни. Такі заняття з використанням спеціально дібраних текстів іноземною мовою сприяли адекватному сприйняттю і розумінню студентами довколишнього світу, дозволяли визнати розмаїтість культур, узнати особливості культури, що вивчається, набути вмінь побудови конструктивного спілкування з представниками різних верств населення на основі діалогу.

Література

1. Богданова А. И. Формирование толерантности студентов средствами иностранного языка / А. И. Богданова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) : Педагогические науки. – М., 2014. – № VIII. – С. 24–27.
2. Пасов Е. И. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре / Е. И. Пасов. – [Электронный текст]. – Режим доступа : http://psyvision.ru/help/pedagogika...ped_tech20...ped-tech10
3. Семина Л. И. Учимся диалогу. Толерантность : объединения и усилия / Л. И. Семина // Семья и школа. – 2008. – № 7. – С. 11–12.
4. Степанов П. В. Воспитание детей в духе толерантности / П. В. Степанов // Классный руководитель. – 2012. – № 2. – С. 18–20.

НАВЧАННЯ ПРО РЕЛІГІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКІЛЬНИХ СИСТЕМАХ

Мазуренко К. Ю.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Реалізація релігійної освіти в Європі доволі строката, наприклад, в країнах ЄС цей предмет включений у всі державні програми, окрім Франції, в якій релігійна освіта не входить до шкільної програми. Є звичайно ж спільні риси в усіх державах ЄС головна з них це християнство, яке відіграло важливу роль у європейських суспільствах спрямовувало стиль і образ життя для більшості громадян. Християнство вважається кутовим каменем для європейських суспільств і заснувало культурну та етнічну базу цінностей для європейських держав, відігравши велику роль у становленні освіти в Європі.

В Данії релігійна освіта являється обов'язковим предметом і називається «Християнське навчання». Альтернатива предмету християнського характеру пропонується, але дуже в обмеженій кількості, тільки в 41 з більш ніж трьох тисяч державних шкіл. Складання курикулуму та підручників займаються різноманітні релігійні організації. Також цілі, які покладаються на цей предмет повинні бути неконфесійними наскільки це можливо, сприймання цього предмету повинне бути культурологічним. В освітньому просторі Норвегія стала adeptом цінностей та змісту релігійної освіти, що відповідає вимогам мультикультурних суспільств, часткою яких вона являється. Завдяки цьому у 1997/98 академічному році основним курикулумом шкільництва був представлений новий предмет під назвою «Християнське знання і релігія та етична освіта», цей новий предмет має за ціль надати учням детальні знання про християнство та інші християнські конфесії, а також про інші світові релігії, філософії життя та етику. Головні цілі предмету виховувати в учнів повагу та розуміння християнських та загальнолюдських цінностей на рівні з діалогом та розумінням поміж людьми, що належать до різних релігійних ідеологій та філософій життя.

У Швеції предмет релігійної освіти пройшов свою трансформацію від предмету під назвою «Kristendomsundskap», який мав виключно християнський характер. У 1969 він був замінений на сучасний, під назвою «Religionsundskap», який вже має лише релігієзнавче спрямування. За останні чотири декади Швеція теж проходить трансформацію у мультиетнічне, мультикультурне та мультиконфесійне суспільство, тому освіта змінює свою орієнтацію і реалізує необхідність урізноманітнювати знання, що викладаються у школі.

Відокремлення держави від церкви більш-менш повне по всій Європі, хоча не абсолютне. Наприклад, в країнах, де відокремлення широко підтримується, тим не менш існують деякі нюанси. В той же час, в тих країнах, де існує офіційно головна державна церква, наприклад як у Великій Британії, це не обов'язково означає, що церква контролює релігійну освіту в школі. Існує ще три країни в ЄС, де існує державна офіційна церква це – Фінляндія (лютеранська євангельська церква та ортодоксальна церква), Данія (лютеранська євангельська церква) та Греція (грецька ортодоксальна церква). Отже не дивлячись на те, що королева британської держави являється головою церкви та захисницею віри, пройшовши довгий час розвитку і трансформацій, викладання релігійного предмету на сьогоднішній день є неконфесійним та мультирелігійним.

Також є держави в яких незалежно від відокремлення держави від церкви, держава продовжує співпрацювати з церквою у сфері освіти. Наприклад, в Іспанії, згідно 16 статті конституції 1978 р. католицька церква відповідальна за викладання католицького навчання в державних школах, згідно з домовленістю з Ватиканом від 1979 р. До католицької віри додається ще викладання протестантської, іудейської та мусульманської релігій. У Швеції, наприклад, лютеранська церква відокремлена від держави і релігійні предмети присутні в шкільній програмі, але повинні бути виключно неконфесійними та об'єктивними.

ПРОБЛЕМАТИКА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ В ОСВІТІ

Максименко О. В.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

З метою аналізу специфіки підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності, необхідно простежити проблематику дослідницької поведінки людини. Даний напрямок базується на системному підході при вивченні складних багаторівневих явищ, що передбачає аналіз характеру та специфіки психології дослідницької поведінки людини, а також виявлення ряду фундаментальних, філософських питань пізнання людського світу. Вчені стверджують, що пошукова активність, прагнення досліджувати навколишній світ – це одна з фундаментальних особливостей

психіки високорозвинених живих істот. Дане прагнення універсальне та проявляється в дослідницькій поведінці, яку можна простежити в усіх сферах життя, та в усіх видах діяльності. В процесі набуття когнітивного та соціального досвіду дослідницька поведінка є одним із дієвих інструментів учіння, вдосконалення пізнавальних функцій усіх рівнів. На її основі також базуються особистісний розвиток і саморозвиток індивіда.

Факт існування дослідницької поведінки людству відомий давно, його спеціальне наукове вивчення в рамках психології веде свій початок з робіт І. П. Павлова про орієнтовно-дослідницькі реакції, саме праці вченого дали початок науковим психологічним дослідженням у цій галузі.

О. М. Подд'яковий визначив дослідницьку поведінку, як поведінку спрямовану на пошук і набуття нової інформації з навколишнього середовища [2, с. 8].

Зацікавленість проблемою дослідницької поведінки у ХХ ст. зумовлена потребами теорії та практики «вільного виховання». Це сприяло появі спеціальних наукових робіт у галузі психології, психофізіології й етнології. Саме у психології вивчення дослідницької поведінки проводиться досить обширно: розробляються механізми діагностики і розвитку дослідницьких здібностей дітей, вивчаються специфічні характеристики дослідницької поведінки дорослих.

Модернізація освітньо-виховного процесу визначає необхідність звернення психологів і педагогів до проблеми дослідницької поведінки. Проводяться спеціальні фундаментальні дослідження загальних основ психології дослідницької поведінки, розробляється проблематика діагностування дослідницьких здібностей. Особливо інтенсивно відбуваються дослідження в галузі педагогічної психології, де дослідницьку поведінку розглядають як один з ефективних інструментів, що дозволяють трансформувати процес розвитку особистості в процесі саморозвитку. З точки зору О.І.Савенкова, підвищена увага фахівців до питань дослідницької поведінки обумовлена головною особливістю сучасного світу – його високою динамічністю. Вченими та суспільством в цілому все більше усвідомлюється думка, що від нашого розуміння механізмів функціонування та розвитку дослідницької поведінки, від вміння використати ці знання на практиці, багато в чому залежить і життєвий успіх окремої особистості, і сама можливість виживання людства в сучасному динамічному світі [3, с. 9].

Взаємозалежність життєвого успіху та дослідницької поведінки у людини можна простежити вже з дитячих років. Перші прояви успіху в когнітивному й афективному розвитку дитини напругу залежать від рівня розвитку його дослідницьких здібностей. Наявність розвинутих дослідницьких здібностей у значній мірі визначає ймовірність трансформації процесу розвитку в процес саморозвитку. За визначенням В.П.Зінченко, поведінка являє собою цілеспрямовану систему послідовно виконуваних дій, що здійснюють практичний контакт організму з навколишніми умовами, що опосередковують відношення живих істот до тих властивостей середовища, від яких залежить збереження та розвитку їх життя, що підготовлюють задоволення потреб організму, які забезпечують досягнення визначених цілей [1, с. 388].

Сьогодні розвиток суспільства характеризується постійно зростаючою рухливістю та невизначеністю, а отже роль та значення дослідницької поведінки в житті сучасної людини постійно буде зростати. У зв'язку з цим, повинна збільшуватися й частина інтенсивної експлуатації механізмів дослідницької поведінки в освіті, що закономірно призведе до широкого використання дослідницьких методів навчання на всіх рівнях функціонування освітніх систем. Ознаками даного процесу є прояви в сучасній педагогіці спеціального терміну «дослідницьке навчання», що визначається як особливий тип навчання, що передбачає домінування дослідницьких методів над репродуктивними.

При реалізації дослідницької поведінки особливе значення має здатність індивіда до оцінки як інтегральна психічна функція. В процесі дослідницької поведінки повинні враховуватися й оцінюватися не тільки кінцеві результати але й проміжні. Тільки в такому випадку вони можуть бути використані для відбору оптимальних варіантів поведінки та її подальшої корекції.

Література

1. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2003. – 965 с.
2. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение : стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – М. : Изд-во МГУ. – 189 с.
3. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
4. Рензулли Дж. С. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж. С. Рензулли, С. М. Рис // Современные концепции одаренности и творчества. – М. : Академия, 1997. – 238 с.
5. Яковлева Н. М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза : дис канд. пед. наук :13.00.08 / Н. М. Яковлева. – Челябинск, 1977. – 192 с.

КОМПЕТЕНТНІСТЬ АНДРАГОГА В КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

Михальчук О. О.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Андрагогічна компетентність належить до професійно-педагогічної компетентності, тому для опису її структури варто апелювати до досліджень змісту та структури професійної компетентності андрагога (викладача, вчителя). Роздуми на тему професійної компетентності андрагога розпочинаються з аналізу специфіки його роботи, низки завдань, які виконують для досягнення запланованого результату. Компетентність можна схарактеризувати на підставі цих завдань, однак такий спосіб буде недостатнім у разі аналізу роботи андрагога, оскільки на роботу андрагога впливає суспільна дійсність, що постійно змінюється, робить нові виклики та водночас відкриває нові можливості.

Польські вчені радять досліджувати компетентність андрагога з погляду завдань і ролі, яку він виконує та яку описують залежно від поведінки. Людина повинна поводитися певним чином, щоб виправдати будь-які очікування. Дефініція ролі не описує завдань, проте вказує на очікування. Роль визначає вміння та поведінку, яка необхідна, щоб виправдати ці очікування. Очікування щодо ролі андрагога незмінні, тому що стосуються загальних явищ, а не тільки вибраних елементів дійсності. З огляду на це, необхідно окреслити чинники, що впливають на роботу андрагога, а також проаналізувати його професійну компетентність.

На виконання завдань андрагога впливає багато чинників, що належать до різних рівнів суспільної організації [2]:

- інтраперсональний рівень стосується досвіду, знань, умінь, переконань, цінностей, очікувань та індивідуальних рис людини;
- інтерперсональний рівень пов'язаний із безпосередніми взаєминами між людьми;
- груповий рівень – спосіб функціонування суспільних груп, робочого колективу та навчальної групи;
- інституційний рівень – державні установи, органи місцевого самоврядування, недержавні (також освітні) організації, із якими пов'язана освітня діяльність;
- суспільний рівень – локальні та глобальні суспільно-політичні й економічні умови (місцева, державна, європейська, світова освітня та суспільна політика).

Усі ці рівні пов'язані між собою та мають двобічний, динамічний і діалектичний характер, впливають на роботу і спосіб виконання ролі андрагога, формуючи середовище його діяльності. Кожен із цих рівнів пов'язаний із конкретними очікуваннями від андрагога. Крім зазначених чинників, на виконання ролі впливає специфіка роботи андрагога, тобто навчання дорослих. Професійний рівень проникає в усі інші рівні функціонування андрагога.

Польські вчені досліджують компетентність у контексті професійного розвитку як: 1) потенціал людини, що впливає на поведінку, відповідає вимогам посади, у межах параметрів оточення організації, що дає бажані результати; 2) індивідуальну рису, яку можна оцінити або конкретно визначити для проведення чіткого поділу між результативною та нерезультативною діяльністю; 3) фундаментальні здібності та можливості, які необхідні для якісного виконання роботи [1].

Нам імпонує дефініція Робертса, згідно з якою компетентність – це всі пов'язані з роботою індивідуальні риси особистості, знання, уміння та цінності, необхідні для того, щоб якісно виконати довірену роботу.

В аналізованому руслі зазначимо, що: знання дають змогу зрозуміти дійсність; уміння необхідні для ефективної діяльності; індивідуальні риси підтримують якість діяльності та надають їй індивідуального характеру.

Отже, компетентність – вирішальний чинник у діяльності андрагога, що детермінує якість його роботи.

Досліджуючи компетентність андрагога в контексті суспільного функціонування, польські науковці виокремлюють кілька категорій компетентності: особиста компетентність, пов'язана з інтраперсональним рівнем (риса характеру, цінності, засади, норми, бачення себе як особистості, вимоги до себе як андрагога); інтерперсональна компетентність, пов'язана з груповим рівнем (знання та вміння, що позначаються на взаєминах з іншими людьми та навчальною групою); інституційна компетентність, пов'язана з інституційним рівнем. Система освіти як сфера діяльності вимагає співробітництва з установами, що впливають на освіту в локальному та глобальному вимірах. Інституційна компетентність – це знання та вміння, пов'язані з місцевими і всесвітніми освітніми організаціями. Суспільна компетентність пов'язана із суспільним рівнем.

Освітня політика, сучасні напрями в освіті – це чинники, які формують необхідність проведення змін в освіті. Дидактична та фахова компетентність – знання й уміння у сфері своєї

спеціалізації та знання методів, які необхідні для ефективного й результативного управління процесом навчання інших. Така компетентність залежить від професійного виміру, тобто завдань, що виконує андрагог. Складники компетентності виникають з очікувань кожного суспільного рівня від особистості андрагога та його професійного рівня.

Література

1. Malewski, M. (2011). Modele pracy edukacyjnej z dorosłymi, [w:] Cylikowska-Nowak M., (red.) Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości. Poznań.
2. Wesołowska, A. E. (1994). Akademickie programy kształcenia andragogicznego, nr 4. Biblioteka Edukacji Dorosłych, Toruń.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Міхова Л. М.

Архітектурний інститут

Одеської державної академії будівництва та архітектури, Україна

Профессионально-творческая позиция архитектора и дизайнера – это система социальных, когнитивных, эстетических, нравственных регуляторов профессиональной деятельности специалиста, возникающая в результате рефлексии и принятия личностью совокупности общечеловеческих и профессиональных ценностей. Она определяет отношение профессионала к собственному труду, обеспечивая гуманистическую и творческую направленность его деятельности и высокое качество продуктов его труда.

На основе анализа работ А. М. Трещева [1] и О. С. Руденко [2] в структуре профессионально-творческой позиции будущего архитектора можно условно выделить пять взаимосвязанных компонентов: мотивационный, когнитивный, ценностный, операциональный, эмоциональный.

Приведем некоторые требования к результатам освоения образовательных программ (общекультурные и профессиональные компетенции, приобретаемые студентом в процессе профессиональной подготовки) в соотношении с компонентами профессионально-творческой позиции архитектора и дизайнера.

- Способность к постановке целей, ориентация на познание, обучение, самоконтроль для интеллектуального развития и повышения культурного уровня, высокая мотивация к выполнению профессиональной деятельности (соотносится с мотивационным компонентом профессионально-творческой позиции).

- Владение художественными, композиционными, конструкторскими, пластическими, графическими и другими профессиональными приемами, способность разработать проектную идею, основанную на концептуальном творческом подходе с применением различных приемов гармонизации форм, структур, комплексов и систем; использование методов и положений социальных, гуманитарных, экономических наук, способность к обобщению, анализу, восприятию и поиску информации, использование нормативно-правовых документов, способность к саморефлексии и саморазвитию (соотносится с когнитивным компонентом).

- Культура мышления, уважительное отношение к историческому наследию и культурным традициям, осознание социальной значимости профессии, осознание гуманистических ценностей (соотносится с ценностным компонентом).

- Толерантность в вопросах социальных и культурных различий, умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, выбор путей и средств самосовершенствования (соотносится с эмоциональным компонентом).

- Способность к нахождению организационно-управленческих решений и готовность нести за них ответственность, готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе, принятие нравственных обязательств по отношению к природе, обществу, другим людям и к себе (соотносится с операциональным компонентом).

Анализ педагогических исследований позволил выделить организационно-педагогические условия, необходимые для эффективного формирования у студента-архитектора профессионально-творческой позиции. Среди прочих к ним относятся: преемственность всех этапов образования; ориентация на обобщенную модель профессиональной деятельности; взаимосвязь теоретической и практической подготовки; диалогичность образовательного процесса, тьюторство; установление междисциплинарных связей; личностно-ориентированное, творческо-продуктивное, культурно-историческое направления в реализации всех циклов дисциплин; вовлечение студентов в разнообразную художественно-творческую деятельность; наличие возможностей для

професійного творчості; направлена педагогічна робота по естетичному і нравственному вихованню студентів; емоційна насиченість всіх видів учбової діяльності; організація естетичної, моральної, синтетичної рефлексії культури; опора на творчий, професійно- і особисто-орієнтований підходи в реалізації всіх циклів учбових дисциплін.

Средствами, позволяющими формировать профессионально-творческую позицию, являются: рефлексия и саморефлексия; создание возможностей для раннего начала профессиональной деятельности; предоставление студенту возможности выбора и принятия решений относительно построения индивидуальной траектории учебной деятельности; самопознание, саморегуляция, самоактуализация, субъектное поведение студента в различных ситуациях; активизация духовно-этических, эстетических аспектов в самостоятельной работе студентов; разнообразие форм внеучебной и внеаудиторной работы.

Работу по формированию профессионально-творческой позиции необходимо проводить в контексте освоения всех учебных дисциплин, но особое значение для этого процесса имеют дисциплины искусствоведческой и культурологической направленности.

С учетом перечисленных организационно-педагогических условий, выявленных направлений педагогической работы, научно-методологических разработок, опыта отечественной архитектурно-дизайнерской школы нами была разработана авторская методика преподавания искусствоведческих и культурологических дисциплин, способствующая формированию профессиональной позиции студента.

АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ. СИСТЕМА ВПРАВ, ЗАДАЧ ІЗ ЛОГІЧНИМ НАВАНТАЖЕННЯМ»

Ноздрова О. П.

Університет Ушинського, Україна

У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір передбачено невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні, зокрема підтримку і стимулювання інтелектуально й творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізацію творчої особистості в сучасному суспільстві. Базовим принципом реформування змісту освіти визнано самостійність і творчу активність особистості в оволодінні знаннями.

Проблемі підготовки творчого вчителя присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Питанням творчого становлення студента у процесі виконання самостійної роботи творчо-пошукового характеру присвячено праці А. Алексюка, В. Козику, К. Макогон, П. Підкасистого та ін. Творчі основи самовдосконалення й самореалізації майбутнього вчителя у своїх публікаціях розглядають Л. Баженова, С. Елканов, О. Киричук та ін. Сучасними дослідниками активно розробляються методологічні й теоретичні засади підготовки творчого вчителя, які, однак, потребують конкретної реалізації в змісті окремих дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Програма дисципліни «Методика викладання математики в початкових класах. (Система вправ, задач із логічним навантаженням)» забезпечує творчий характер роботи студентів і розглядає її як невід'ємну частину засвоєння ними навчального матеріалу курсу. Практичні заняття з цієї дисципліни будуються так, щоб студенти змогли усвідомити основні методичні вимоги до вивчення тих чи тих розділів програми, навчилися самостійно опрацьовувати методичну літературу, вміли підготувати змістовну доповідь, реферат, проаналізувати виступи, сформулювати чіткий лаконічний висновок, дібрати літературу до окремих розділів курсу методики навчання математики в початкових класах, написати реферат, анотацію, скласти конспект.

Мета навчальної дисципліни – формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у сфері вивчення теоретичних основ логіко-математичної підготовки в навчально-виховному процесі початкової школи; розширення знань та вдосконалення вмінь студентів в організації навчально-творчої діяльності учнів на уроках математики та в позакласній роботі.

Особлива увага в роботі зі студентами приділяється розв'язуванню системи завдань із логічним навантаженням. Питання методики роботи над завданнями з логічними задачами в курсі математики в початкових класах розглядали М. Байтова, М. Богданович, Н. Істоміна, О. Митник. Роботи методистів присвячені керівництву діяльністю учнів під час розв'язування задач, активізації розумової діяльності учнів тощо. На думку М. Богдановича, до різновидів логічних задач доцільно віднести: задачі-жарту; задачі – головоломки; задачі-висловлення; задачі на доведення; задачі на спосіб послідовного вилучення; задачі на спосіб послідовного випробування; задачі на визначення

всіх можливих варіантів; задачі, під час розв'язування яких слід ураховувати просторове розміщення предметів; задачі на відшукування закономірностей та з'ясування причин їх порушення [1].

До завдань із логічним навантаженням О. Митник [3] відносить завдання, в яких зв'язки між даними й шуканим висловлено нечітко. Тому в процесі роботи необхідно розкрити й встановити наявні зв'язки. Успішне розв'язання зазначених завдань залежить від умінь будувати складні судження – міркування зі сполучниками: і, чи, якщо, ... то.

Це такі види задач із логічним навантаженням: задачі, які розв'язуються з кінця; задачі на знаходження маси тіл; задачі на справедливий розподіл предметів; задачі на знаходження компонентів при відомих значеннях суми, різниці; комбіновані задачі з логічним навантаженням.

Найбільшу творчу активність у студентів викликають завдання, що сприяють формуванню в учнів умінь аналізувати, порівнювати, класифікувати математичні об'єкти. У результаті спільної роботи студенти виділяли операції, що входили до класифікації й складали правило – орієнтир для її проведення.

1. Визначити властивості об'єктів для класифікації (аналіз).
2. Порівняти об'єкти за загальними або спеціальними ознаками (зіставлення і протиставлення).
3. Вибрати основу для класифікації.
4. Розбити об'єкти на класи відповідно до основи класифікації.
5. Назвати кожний клас об'єктів.

Серед творчих завдань окреме місце займали вправи па пошук закономірностей. Після їх розв'язування студенти визначали, що елементами закономірностей могли бути числа, геометричні фігури, слова, букви, виділили види завдань (визначення загальної ознаки або властивості даних елементів; продовження ряду елементів закономірності з поданих елементів; вилучення зайвого елемента закономірності).

Під час вивчення геометричних фігур студенти використовували логічні завдання, які мали уточнити уявлення дітей про фігури, розглядали різні види фігур, порівнювали їх, конструювали. Виконання таких завдань є дуже корисним: формуються стійкі уявлення про геометричні фігури, розвивається просторове мислення, навички конструювання, логічне мислення й увага.

Студенти на практиці оцінили переваги розв'язування логічних задач різними арифметичними способами, оскільки це сприяло досягненню багатьох цілей навчально-виховної роботи з учнями. В цій діяльності закладені великі можливості для підвищення математичної освіти (розвиток кмітливості, логічного мислення тощо).

Пропозиції й вимоги щодо розв'язування логічних задач різними способами вміщено в чинних підручниках з математики, у численних методичних розробках для вчителів, однак, на наш погляд, роботу слід вести ще більш поглиблено й систематично. Адже вона привчає особистість самостійно висувати гіпотези й перевіряти їх, порівнювати результати, доходити висновків, тобто вчить мислити. Крім того, вироблення звички шукати інший варіант розв'язування дуже важливо для майбутньої творчої, зокрема наукової діяльності, а саме, вміння працівника знаходити неординарні шляхи вирішення проблеми, забезпечує успіх у професійній діяльності.

Запропонована система організації творчої роботи студентів з дисципліни «Методика викладання математики в початкових класах. Система вправ, задач із логічним навантаженням» спирається на психологічні основи розвитку творчої особистості, що надає студентам можливість якісно засвоїти навчальний матеріал, активізує пізнавальний інтерес, стимулює навчально-дослідницьку і творчу активність.

Література

1. Богданович М. В. Методика розв'язання задач у початковій школі: [навч. посібник] / М. В. Богданович. – [3-тє вид., перероб. і допов.]/– К. : Вища школа, 1990. – 183 с.
2. Митник О. Я. Навчально-творча діяльність молодших школярів на уроках математики. Методика навчання математики в системі післядипломної освіти / О. Я. Митник – К. : Початкова школа, 2005. – 96 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПІДТРИМУВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНОМУ НАСТАВНИЦТВІ

Осипова Т. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Підтримувальна функція насамперед полягає в педагогічній підтримці учня/студента у процесі соціалізації й адаптації до норм, що існують у суспільстві та в певному навчальному закладі, що дає їм можливість пристосуватися до чинних форм поведінки, виробити власні ціннісні орієнтації, ідентифікувати себе в суспільстві.

Виконуючи цю функцію педагог-наставник допомагає входженню вихованця в ритм життя в конкретному навчальному закладі, що викликає необхідність пристосування свідомості, психіки та анатомічно-фізіологічної сфери особистості до умов навчання. Вихованець повинен перебудувати ритм свого життя, змінити навички та звички щоденної поведінки, підпорядкуватися умовам навчально-пізнавальної діяльності (за В. Ягуповим [4, с. 179]).

Наставник, у межах підтримувальної функції, наголошує Л. Маценко, допомагає вихованцю в особистісному розвитку, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовного повноцінного буття. Він бере на себе місію старшого колеги в оволодінні вихованцем позитивними соціальними ролями. Водночас сам наставник виступає суб'єктом соціалізації, оскільки переймає та переосмислює соціальний досвід, носієм якого є учнівська молодь [3, с. 201]. Отже, підтримувальна функція педагогічного наставництва є насамперед педагогічною підтримкою особистості вихованця.

Зазначимо, що основні концептуальні положення педагогічної підтримки були розроблені О. Газманом [1, с. 38], який визначив її суть як превентивної і оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним та психічним здоров'ям, успішним просуванням у навчанні, ефективною діловою та міжособистісною комунікацією, життєвим самовизначенням – моральним, громадянським, професійним, сімейним, індивідуально-творчим вибором.

Педагогічна підтримка, на думку автора, передбачає спільне з вихованцем визначення його інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність, досягати позитивних результатів у навчанні, праці, спілкуванні, способі життя [1, с. 38].

Отже, зазначена функція ґрунтується на міжособистісній взаємодії педагога-наставника й вихованця у спільному пошуку конкретних способів допомоги, яких потребує підопічний у ситуації, що виникає, розгляду різноманітних можливих варіантів способів її вирішення й знаходження оптимальних шляхів її розв'язання.

Предметом педагогічної підтримки, за О. Газманом [1, с. 78], є процес спільного з вихованцем визначення його власних інтересів, мети, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому в її індивідуальному й соціальному розвитку. Джерелом перешкод, зазначає науковець, виступає яка-небудь недостатність у самому суб'єкті (Я-перешкода), в соціальному середовищі, в матеріальних умовах. За рівнем складності подолання перешкод, ним виокремлено такі, як-от: перешкода – відсутність орієнтування, перешкода – трудність, перешкода – проблема. Досліджуючи їх сутність, О. Газман цілком справедливо відзначає, що Я-перешкоди виникають тоді, коли виникають певні труднощі в реалізації планів вихованця, або проблема в діяльності, стосунках, мотивації, самоорганізації, самореабілітації. Джерелом соціальних перешкод є соціальне середовище, тобто працівники навчального закладу, учні/студенти, друзі, сім'я, соціум з його цінностями та традиціями. Матеріальні перешкоди лежать у сфері освітнього процесу: недостатність підручників, посібників, приміщень, обладнання, або пов'язані з матеріальним станом сім'ї.

Ми поділяємо твердження автора в тому, що роль педагога-наставника в першому випадку полягає в допомозі вихованцям побачити свою проблему, знайти й усвідомити її причину, способи її вирішення; чи навчити дитину «жити з нею», перемістити її на менш значущий рівень, створивши умови для актуалізації інших потреб [1, с. 79].

Підтримувальна функція наставника може бути спрямована як на індивідуальну підтримку вихованця, що передбачає діагностику індивідуального розвитку, вихованості, визначення особистісних проблем вихованця, відстеження процесу його індивідуального розвитку, так і на підтримку всіх вихованців, створюючи психологічно сприятливий клімат доброзичливості, взаєморозуміння та співробітництва [2].

Виконання цієї функції наставником, на нашу думку, створюватиме можливість для самореалізації його вихованців, самовираження у творчій діяльності, розвитку їхніх індивідуальних здібностей, формування їхнього світогляду й виховання моральних якостей.

Література

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторской педагогики к педагогике свободы / Олег Семенович Газман. – М. : Издательский дом «Новый учебник», 2003. – 320 с.
2. Коломійченко Н. Педагогічна підтримка особистісного розвитку старших дошкільників з порушеннями зору як актуальна проблема корекційної педагогіки. – [Електронний текст]. – Режим доступу : visnuk.ird.npu.edu.ua/files/kolomichenko.pdf
3. Маценко Л. М. Діяльність наставника в системі виховної роботи вищого навчального закладу : [монографія] / Л. М. Маценко. – К. : НАККіМ, 2010. – 420 с.
4. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

СИНЕРГЕТИЧНІ ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Остапчук О. Є.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Синергетика як міждисциплінарний напрямок пропонує принципово нове, відмінне від класичного, модельне бачення світу. Синергетичне розуміння систем різної природи виводить на передній план такі характеристики, як складність, здатність до самоорганізації, відкритість, багатомірність, невизначеність та ін.

Проникнення ідей синергетики в педагогіку можливе лише в одному випадку – якщо педагогічна наука виявиться здатною заявити в якості власного предмету відкриті системи з самоорганізацією. Дослідження саме таких систем гарантує інтелектуальну перевагу, яка полягає у здібності людини і суспільства впливати на власне становлення, обирати шляхи розвитку. Це дозволить сформувати нові уявлення про механізми розвитку психіки і становлення особистості, обґрунтувати процеси самопроектування, розкрити невикористані розвивальні ресурси педагогічного процесу, розробити нове покоління дидактичних засобів багатомірної дії.

На ґрунті синергетичної методології процеси самовизначення, саморозвитку і самореалізації наповнюються реальним смислом. Смысл, який несе в собі поняття «професійно-творча самореалізація», звернений, передусім, до «самості» педагога як особистості, до його потреби творчо, найбільш повно, самостійно і автономно реалізовуватись у різних напрямках і формах професійного життя.

У такому розумінні самореалізація – процес синергетичний за своїм походженням і суттю. Це проявляється у зверненні системи до *власних* ресурсів у процесі пошуку нею бажаного майбутнього з множини рівномірних сценаріїв розвитку. Напротиагу класичній моделі розвитку особистості і педагогічного процесу (детермінованого, визначеного за своїми параметрами, прогнозованого, орієнтованого на один, об'єктивно правильний варіант/результат) синергетична модель визнає високу значущість суб'єктивного і суб'єктного, оскільки система *сама обирає* своє майбутнє, яке не можна нав'язати і точно спрогнозувати за допомогою логічного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Той сценарій, який буде обрано, більш потужно притягує до себе систему і зрозуміти, «впізнати» його може лише сама система (особистість).

Самовизначення і самореалізація, як процеси вибору свого майбутнього, супроводжуються нестійкістю і невизначеністю стану, в якому перебуває особистість. Невизначеність – це механізм виявлення прихованих до цього, потенційних можливостей системи. У нестійкому стані навіть незначні впливи можуть збурити якісні зміни особистості, тому ефективним є «м'яке» управління замість жорстко детермінованого, лінійного [1, с. 367].

Самореалізація особистості – це процес, який спрямований на своє майбутнє. Звернення системи до своїх знань, досвіду, історії у пошуку необхідних резервів задля найбільш повної реалізації задумів, планів і стратегій відповідає усталеним класичним зразкам вивчення людини і суспільства. У такому розумінні теперішнє і майбутнє системи детермінується її минулим, а також накопиченими до цього часу потенціалами. Принцип синергетики «наявний стан системи визначається її майбутнім» формує нове педагогічне знання про розвиток гуманітарних систем, в яких провідну роль відіграє людський фактор [1, с. 365]. Самореалізація – це процес якісних змін особистості, тобто появи новоутворень, які неможливо передбачити через призму минулого і теперішнього. Новоутворення породжуються безпосередньо в процесі самої взаємодії суб'єктивного і об'єктивного під впливом майбутнього. Аналогом такого явища можна вважати випромінювання фотонів, які народжуються лише під час переходу атома з одного якісного рівня на інший.

Готовність учителя до професійно-творчої самореалізації закладається на етапі отримання вищої педагогічної освіти. Технологія професійної підготовки повинна працювати на розбудову багатомірного освітнього простору задля створення сприятливої ситуації вибору студентами бажаного професійного майбутнього, самопроектування і проектування кожним з них авторської педагогічної системи.

Вдалий приклад реалізації ідеї багатомірності в педагогіці – дидактичні багатомірні інструменти. Багатомірність пізнавального і освітнього процесів проявляється в існуванні різних рівнів руху матерії і рівнів руху думки, різних логік напруження і засвоєння знань і досвіду, вікової і соціальної еволюції людини; в наявності різних компонентів представлення інформації (смысл, структура, асоціації), а також різних способів засвоєння світу (пізнання, переживання, оцінка) [2].

Отже, перед педагогом постає завдання пошуку засобів, які дозволять зробити освітнє середовище багатомірним і пластичним, здатним максимально повно охопити все розмаїття явних і прихованих можливостей кожного суб'єкта і діалогічної взаємодії між ними. Це потребує системності роботи викладача і студента на рівні особистісних смислів і особистісної значимості,

врахування суб'єктивної позиції, створення можливостей для самоактуалізації природних потенціалів кожного учасника освітнього процесу.

Література

1. Князева Е. Н. Пробуждающее образование / Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007.
2. Штейнберг В. Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Электронный ресурс] / Валерий Эммануилович Штейнберг. – М.: Народное образование, 2015. – 350 с. – Режим доступа: http://oprbr.ru/data/partner/6/message/Z5wOJ4FP_250988.pdf. (дата обращения: 25.03.17). – Название с экрана.

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНІМІЧНОЇ СФЕРИ

Паскаль О. В.

Університет Ушинського, Україна

Підготовка майбутніх фахівців соціонімічної сфери, використовуючи можливості коучингових технологій, є одним з інноваційних методів підготовки творчої, продуктивної професійної діяльності студента – фахівця соціонімічної сфери і буде відбуватися ефективно, якщо забезпечити реалізацію таких педагогічних умов: в основі змісту підготовки майбутніх фахівців соціонімічної сфери за інноваційною технологічною системою лежить оволодіння професійною діяльністю: навчально-професійна діяльність студентів виступає в якості інтегруючого чинника всієї системи професійної підготовки; активне оволодіння досвідом професійної діяльності студентами розпочинається з оволодіння коуч-технологій на підставі продуктивного і творчого мислення; вся система освітніх засобів зорієнтована не тільки на оволодіння досвідом соціально-педагогічної діяльності, але і на формування особистості фахівця в цілому.

«Як освітня технологія – вважає О. В. Рудницьких, – коучинг належить до інтерактивних технологій сучасної освіти. Сучасний навчальний процес повинен бути центрованим на тих, хто навчається, де роль викладача більш схожа на ту, що відіграє тренер або консультант, і полягає в тому, щоб спрямовувати студентів, розкриваючи і використовуючи при цьому їхній власний внутрішній потенціал» [2, с. 176]. Отже, феномен коучингу формує суб'єкта, здатного рефлексувати і використовувати свій інтелектуальний та особистісний потенціал самостійно.

Для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців соціонімічної сфери з використанням можливостей коучингових технологій нами було використано чотириступеневу модель GROW, розроблену Дж. Уйтмором [4, с. 67]. Літери моделі відповідають першим буквам слів, що означають етапи проведення навчальної дискусії або стадії на шляху до вирішення проблеми.

Етапи коучингової технології будуються за схемою grow:

1 етап: g (goal) – мета. Постановка цілей – перший і найскладніший етап коучингу; 2 етап: r (resources) реальність – окреслення стану проблеми, дослідження ресурсів, знань, необхідних для її вирішення; 3 етап: o (opportunities) варіант – пошук можливостей для досягнення мети, вибір найоптимальніших; 4 етап: w (will) – воля – застосування обраних стратегій, перевірка в дії.

Для нашого дослідження пріоритетне значення має виявлення сутнісних характеристик готовності майбутніх фахівців соціонімічної сфери до використання можливостей коучингових технологій у професійній діяльності. Було виокремлено такі сутнісні характеристики:

- високий рівень мотивації до використання можливостей коучингових технологій для професійного саморозвитку;
- адаптованість до умов, що змінюються в професійному педагогічному середовищі (перебудова своєї діяльності у зв'язку з появою нових можливостей, технік і засобів коучингу тощо);
- уміння отримувати нові знання з дослідження власної соціально-педагогічної діяльності і перебудовувати її на основі освоєння коучингових технологій.

Проаналізувавши, зазначені структурні складові, ми можемо виокремити три компоненти підготовленості студентів – майбутніх соціальних педагогів, а саме: мотиваційний (зацікавлення у використанні можливостей коуч-технологій для професійного саморозвитку, інтерес до самореалізації в професійній сфері); когнітивний (знання особливостей використання коучингових технологій); особистісний (розвиток комунікабельності, відкритості, щирості тощо).

На першому етапі дослідницької роботи був проведений пошуково-розвідувальний експеримент, що передбачав здійснення анкетування студентів – соціальних педагогів 4-5 курсів, які проходили стажерську і соціально-педагогічну практику в соціально-орієнтованих освітніх закладах.

Наступним етапом дослідницької роботи було проведення формувального експерименту, який передбачав надання рекомендацій і створення програми навчання студентів – соціальних педагогів технології конструювання власних систем навчання. Рекомендації і зміст експериментально-навчальної програми відображений у курсі «моделювання освітніх технологій», що був розроблений нами для навчання конструювання власних технологій навчання студентів 4-5 курсів, спеціальності «соціальна педагогіка». До означеного курсу входило навчання конструювання за такими технологіями: предметно-зорієнтовані (технологія «навчальне портфоліо») та особистісно-зорієнтовані (технології «педагогічна майстерня», «навчальне проектування», «колективна мислєдіяльність», «навчання як навчальне дослідження»).

Застосовування спеціального інструментарію (колесо життєвого балансу, шкала задоволеності просуванням до мети «від 1 до 10», лінія часу), а також техніки візуалізації, дозволяло студентів визначити і зрозуміти значущість своєї професійної ролі, що істотно впливає на розвиток самоосвіти, виявляло кращі особистісні якості студента, які допомагали йому стати успішним у професійній діяльності та сформували почуття відповідальності за виконання і рішення професійних завдань. Студент несе відповідальність за свої результати. Спонукальний імпульс, що примушує суб'єктів працювати в системі «коучинг», – це потреба в змінах [3].

У ході експериментальної роботи підтвердилася думка західних дослідників про безсумнівний результат коучингу – «поліпшення продуктивності діяльності кожної людини і групи в цілому, взаємин у групі, здатності швидко й ефективно реагувати в критичних ситуаціях, гнучкість і адаптивність до змін» [1, с. 34].

Література

1. Парслоу Э. Коучинг в обучении. Практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб. : Питер, 2003.
2. Рудницьких О. В. Коучінг як інтерактивна технологія в освіті / О. В. Рудницьких / Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 176.
3. Рыбкин И. Коучинг: очередная мистификация или новая религия эффективности? / И. Рыбкин, Э. Падар // Коучинг: истоки, подходы, перспективы. – СПб.: Речь, 2003. – С. 59–66.
4. Thorpe S., Clifford J. Coaching handbook: an action kit for trainers and managers / Sara Thorpe, Jackie Clifford. – London: Cogan page, 2003. – 229 p.

ПРОДУКТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КРИТЕРІЙ СТАНУ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Пилипюк Т. В.

Університет Ушинського, Україна

Продуктивно-комунікативний критерій підготовленості майбутніх учителів початкової школи до творчої самореалізації має такі показники: сформованість організаторських та комунікативних здібностей майбутніх учителів, наявність творчого потенціалу та креативних здібностей.

Організаційні здібності – це вміння педагога оптимальним чином здійснити часову організацію роботи. Цей вид здібностей базується на змісті попередніх. Організація роботи залежить від того, як добре викладач володіє матеріалом і чи зможе він правильно розрахувати час, потрібний на його засвоєння. Обмеженість у кількості годин вимагає раціонального підходу до планування лекційних і практичних занять, самостійної роботи студентів і перевірки її результатів. Організаційні здібності впливають не лише на професійну діяльність викладача. Від них залежить, як він організовує власний час: скільки виділяє на підготовку, на власну наукову роботу і, зрештою, скільки залишиться вільного часу. Від цього залежить якість викладання і настрої, з яким педагог спілкується з аудиторією. Якщо часова організація вдала, то матеріал буде вивчено і залишиться час на міжособистісне спілкування. У протилежному випадку викладач може бути втомленим, роздратованим, що негативно позначиться на якості роботи.

Комунікативні здібності – це не лише знання психології викладача, а й вміння їх використати для налагодження продуктивного спілкування, інтерес до окремих особистостей. Розвиток комунікативних здібностей залежить від особистісних якостей викладача: наскільки він відкритий для спілкування, як ставиться до власної роботи і до людей взагалі, а також від його вміння практично застосувати знання, використати попередній досвід, побачити власні недоліки і працювати над ними.

Творчий потенціал педагога сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

У майбутніх педагогів початкової школи креативність є здатністю на основі накопиченого досвіду і знань генерувати нові ідеї і способи, що оптимізують робочий процес або створюють неповторний продукт. Тобто педагог рішучий, здатний піти на ризик, кмітливий, винахідливий, має швидкість думки. Також креативного вчителя завжди супроводжує широкий кругозір, оскільки не маючи такого, складно придумати нове вирішення проблеми.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗА КОРДОНОМ

Проворова Є. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Потреба якісних змін у методичній підготовці майбутніх учителів музики на початку третього тисячоліття детермінує вивчення сучасних тенденцій методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном, зокрема в Італії, Німеччині, Франції, США.

Однією з ефективних фахівців вважають підготовку вчителя музики в Італійській Республіці. Професійно-методичну підготовку до співацької діяльності можна здобути, зокрема, в Римській консерваторії Санта-Чечілія, що здійснює навчальну діяльність на національному та міжнародному рівні, проводить наукові дослідження, копітку роботу з популяризації та розвитку талантів у галузі музики [7]. З-поміж навчальних дисциплін, важливих у підготовці майбутніх учителів музики, виділимо курс «Семіотика музики», що присвячений аналізу мови вокальних творів, а також формуванню єдиного еталону співацького голосу, вокального слуху, розвитку співацького дихання. Приділена увага і курсу «Педагогічна практика», у процесі занять якого студенти опановують педагогічні методи і прийоми щодо розвитку голосу та роботи над вокальним твором у загальноосвітньому навчальному закладі.

«Шкільна музика» є актуальною серед спеціальностей, яку обирають вступники до вищих музично-педагогічних закладів у Німеччині [1; 3]. І. Сташевська, аналізуючи історію музичної педагогіки Німеччини, приходить до висновку, що основними тенденціями розвитку вищої музичної школи в країні є євроінтеграція, стандартизація, орієнтація професійної підготовки на формування ключових компетенцій, зокрема музично-практичну, аксіологічну; персональну [5].

Зокрема, Університет музики та театру імені Фелікса Мендельсона Бартольді (Лейпциг) [10] пропонує для студентів музичну, співацьку (півтори години «Спів» на тиждень), а також педагогічну підготовку, що складається з мистецько-практичного, музично-теоретичного, музично-педагогічного блоку. У процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності майбутні вчителі вивчають, зокрема, такі навчальні дисципліни, як читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль теорія музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство, музична педагогіка [1].

Аналіз сайту Ліонської національної консерваторії музики і танцю (Франція) [8] засвідчує, що на вокальному факультеті студенти вивчають дисципліни, пов'язані з розвитком голосу, залучаються до семінарів з питань музичної практики.

Серед основних напрямів теорії та практики музичної освіти в США Л. Горюнова [2, с. 75–76] визначає зміщення акценту з творчої діяльності, що раніше трактувалася як найкращий метод творчого розвитку, на дослідження музичного сприймання. Музика як обов'язковий предмет вивчається учнями з восьмого класу двічі на тиждень по сорок п'ять хвилин.

Кожний вищий мистецький навчальний заклад характеризується власною освітньою програмою й індивідуально-груповим підходом. Навчання співу базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та використанні різностильового і різножанрового репертуару.

Деякі особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики в США розглянемо на основі аналізу навчального плану бакалавра музики-вокал (Bachelor of Music-Voice) консерваторії Сан-Франциско (San Francisco Conservatory of Music) [9]. Студенти опановують такі курси, як початкова діяльність співака, вокальна фонетика, вокальне виконання; оперна манера співу.

Н. Овчаренко [4], дослідивши особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності в США, зазначає, що вокальна психологія і педагогіка відносяться до дисциплін за вибором студента, а опануванню мистецтва співу характерне поступове ускладнення. Наприкінці першого року навчання студент повинен виконати дві італійські пісні або старовинні арії XVII-XVIII століття, три твори англійською мовою, чотири твори за вибором. Протягом другого

року навчання вивчають чотири твори композиторів Генделя, Вівальді, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Беліні, Доніцеті, Мендельсона, Росіні, Шуберта, Шумана; дві пісні англійських композиторів Персела, Арне; одна пісня Бетховена, Мендельсона, Шуберта, Шумана і арія з ораторії чи опери композиторів Баха, Гайдна, Моцарта, Вівальді; два твори за вибором студента. За третій рік навчання студент виконує два твори раннього і пізнього романтизму: Брамса, Дворжака, Ліста, Шумана, Берга, Малера, Штрауса, Вольфа; дві пісні французьких композиторів Берліоза, Бізе, Дюпарка, Форе, Масне, Дебюсі, Пуленка, Равеля, Мійо, Месіана, Руселя; один твір Баха, одну пісню англійською мовою американського чи британського композитора ХХІ століття; арію з ораторії чи опери композитора ХІХ, ХХ, ХХІ ст.; дві пісні з музичного спектаклю, мюзиклу, американського репертуару композиторів Бернштейна, Гершвіна, Портера, Роджерса; Айвза, Брітена, Шонберга; три твори за вибором. Наприкінці третього року навчання виконують сольний концерт (25–30 хвилин вокальної музики), в кінці четвертого року – сольний концерт на 50–60 хвилин. У репертуарі випускника має бути однакова кількість творів італійською, німецькою, французькою та англійською мовами у стилі бароко чи класицизму, романтизму, імпресіонізму, неокласицизму, сучасного (ХХ–ХХІ ст.) періодів.

Сайт консерваторії Нової Англії (США) (New England Conservatory of Music) [6] засвідчує, що студенти працюють у майстер-класах видатних вокальних майстрів Джеральда Фінлі, Рене Флемінг, Томаса Квасткопф та ін.

Вивчення прогресивних ідей вищої музичної школи, зокрема, в Італії, Франції, Німеччині США дає змогу чіткіше окреслити вимоги до методичної підготовки майбутнього учителя музики. У сучасній шкільній музичній освіті акцентується увага на творчому осмисленні музики, що має знайти відображення у методичній підготовці майбутніх учителів музики. Аналіз зарубіжного досвіду дає підстави прийти до висновку, що професійно-методична практична підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності характеризується динамічністю, гнучкістю, поліпрограмною, ефективністю; кожний навчальний заклад має свою освітню програму і все ж бракує досліджень, у яких описано, як підготувати ефективного вчителя музики. Важливо проаналізувати проект замірів ефективного викладання (The Measures of Effective Teaching, MET), який фінансується Фондом Мелінди і Білла Гейтса; проектом «Учи як чемпіон» (Teach Like a Champion), що виконується під керівництвом Дага Лемова (Doug Lemov), про що йтиме мова в наступних публікаціях.

Література

1. Брайнин В. Б. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс / В. Брайнин, Р. Нойман // Музыка в школе. – М., 2007. – № 3. – С. 11–16.
2. Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : Мо. : Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 75–80.
3. Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М. : Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с.
4. Овчаренко Н. А. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти / Н. А. Овчаренко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – Вип. 4. – С. 154–163.
5. Сташевська І. О. Музична педагогіка Німеччини : історія, теорія, практика : [монографія] / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 560 с.
6. New England Conservatory of Music [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://necmusic.edu/>.
7. Conservatorio di Musica Santa Cecilia di Roma [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>
8. Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/lesformations/pedagogie-musicale>
9. San Francisco Conservatory of Music [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sfcm.edu/voice4>
10. Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?dep98>

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АДМІНІСТРАЦІЇ У ВИШАХ

Прокоф'єва-Акопова С. О.
Університет Ушинського, Україна

Вивчення управлінської діяльності є актуальним як в зарубіжній, так і у вітчизняній педагогіці та психології. Перед керівниками, педагогами і психологами встають проблеми: що впливає на ефективність управлінської діяльності; як зробити її більш ефективною; якими особистісними якостями повинен володіти ефективний керівник. Дослідженням діяльності займалися як вітчизняні учені (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, М. С. Каган, С. Л. Рубінштейн), так і зарубіжні (А. Файоль, Ф. Гілберт, Г. Юкл, Г. Міцбер, М. Месккон).

Безумовно, кажучи про управлінську діяльність, і про діяльність людини взагалі, не можна залишити проблему спілкування незацепленою. Адже саме спілкування займає провідне місце в житті і розвитку людини: центральне місце займає потреба людини в придбанні соціального досвіду, в залученні до культурних цінностей, в оволодінні принципами і нормами поведінки в суспільстві і конкретному соціальному середовищі, а все це неможливо без контактів з іншими людьми [1].

Вивченням спілкування активно займалися Е. Мелібурда, Д. Майерс, Е. Берн, М. М. Бахтін, А. Н. Бодальов, І. С. Кон, О. О. Леонтьєв, М. М. Обозов, В. М. Панкратов, Т. Шибутані.

Діяльність, особливо управлінська, здійснюється за допомогою комунікації. Більше того, успіх в управлінській діяльності багато в чому залежить саме від правильно побудованої комунікації. Також і успіх керівника на пряму залежить від його навичок спілкування. Таким чином, метою дослідження стало вивчення особливостей міжособистісного спілкування керівників в процесі управлінської діяльності у ВНЗах. Для досягнення поставленої мети на базі державних та недержавних Вишів м. Одеси (ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, ОНПУ, ХГЕУ) було проведено дослідження особливостей міжособистісного спілкування керівників в процесі управлінської діяльності у ВНЗах.

В дослідженні приймали участь керівники – декани, завідувачі кафедрами, заст. зав. кафедрами, директори інститутів. Були використані наступні методики: опитувальник «Самооцінка психічної стійкості в міжособистісних відносинах» (М. В. Сікач, У. Ф. Перевалов, Л. Г. Лаптев), опитувальник «Вивчення здібності до самоврядування в спілкуванні» (Н. П. Фетіскін), тест «Визначення рівня лідерського потенціалу» (Н. П. Фетіскін) [3].

Результати показників рівнів здібності до самоврядування в спілкуванні представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Кількісні показники рівнів здібності до самоврядування в спілкуванні

Рівні	Кількісні показники				Разом	
	Чоловіки		Жінки			
	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)
Високий	11	42,30	16	61,53	27	51,92
Середній	10	38,46	8	30,76	18	34,61
Низький	5	19,97	2	7,69	7	13,46

Результати, представлені в таблиці 1., показали, що більшість керівників мають високий рівень самоврядування в спілкуванні – 51,92 %, з них жінки – 61,53 % і чоловіки – 42,30 %. Середнім рівнем володіють 34,61 %, низьким рівнем володіють 13,46 %.

Результати показників рівнів психічної стійкості представлені в таблиці 2.

Результати дослідження, представлені в таблиці 2., показують, що велика частина керівників мають високий рівень психічної стійкості – 44,23 %, середній рівень – 36,53%. Низький – 19,23 %.

Результати показників рівнів лідерського потенціалу представлені в таблиці 3.

Як показують результати дослідження, представлені в таблиці 3., велика частина керівників мають середній рівень лідерського потенціалу – 48,07 %, високий рівень – 26,92 %, низький – 25 %.

На підставі проведеного емпіричного дослідження ми зробили наступні висновки:

1. Встановлено, що переважним рівнем самоврядування в спілкуванні для керівників є високий рівень (51,92 %), найнижчі показники відносяться до низького рівня самоврядування в спілкуванні (13,46 %).

Таблиця 2

Кількісні показники рівнів психічної стійкості

Рівні	Кількісні показники				Разом	
	Чоловіки		Жінки			
	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)
Високий	14	53,84	9	34,61	23	44,23
Середній	8	30,76	11	42,3	19	36,53
Низький	4	15,38	6	23,07	10	19,23

Таблиця 3

Кількісні показники рівнів лідерського потенціалу

Рівні	Кількісні показники				Разом	
	Чоловіки		Жінки			
	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)	Абс. (особи)	Відносні (%)
Високий	11	42,30	3	11,53	14	26,92
Середній	10	38,46	15	57,69	25	48,07
Низький	5	19,23	8	30,76	13	25,00

2. Доведено, що переважним рівнем психічної стійкості для керівників-чоловіків є високий рівень (53,84 %), а для керівників-жінок – середній рівень (42,3 %). Це свідчить про те, що чоловіки-керівники здатні проявляти більш високий рівень психічної стійкості (53,84 %), ніж жінки-керівники. (34,61 %).

3. Виявлено, що переважним рівнем лідерського потенціалу для чоловіків є високий рівень (42,3 %), а для жінок – середній рівень (57,69 %). Також важливо відзначити, що жінок-керівників з низьким рівнем лідерського потенціалу значно більше (30,76 %), ніж чоловіків (19,23 %).

Таким чином, на підставі результатів дослідження має сенс запропонувати рекомендації з оптимізації ефективності управлінської діяльності керівників, які містять тренінги, коуч-сесії та фокус-групи (тематичні рольові ігри) [2].

Література

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология : Справочное руководство/ Под ред. В. Н. Дружинина. – М. : ИНФРА, 1991. – 547 с.
2. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии // Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Психотерапии, 2002. – 490 с.

РОЛЬ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Проскунін В. М.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Згідно з основними теоріями управління відкритими педагогічними системами О. В. Безпалько [1], Ю. К. Бабанський [2; 3], М. М. Дарманський [4], В. В. Докучаєва [5], О. А. Грива [6], В. Г. Григоренко [7], О. А. Грішнова [8], В. О. Сухомлинський [9], С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко [10], S. Bullard [11] управління має циклічно-етапний характер, тому в нашому дослідженні ми визначили такі етапи, які дозволять забезпечити розуміння здобувачами вишу основних завдань проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах, що працюють у межах освітнього округу:

- 1) етап організаційної діяльності з питань структуризації освітнього округу;
- 2) етап науково-методичної діяльності з питань вивчення основних напрямків освітнього округу;

3) етап стабільного проходження педагогічної практики в навчальному закладі, що перебуває в освітньому просторі округу як інноваційної відкритої педагогічної системи.

Визначені актуальні завдання цих етапів вирішують на основі серії спеціально організованих занять – проектно-аналітичних сесій. Означені сесії готують безпосередньо за участю методистів із педагогічної практики, методичних кабінетів відділів освіти, адміністрацій загальноосвітніх навчальних закладів. Ключову роль під час планування тематики відводять методичним кабінетам відділів освіти.

Учасниками сесії є директори загальноосвітніх шкіл, закладів професійно-технічної освіти, дошкільних навчально-виховних закладів, позашкільних освітніх установ, керівники вищих навчальних закладів, педагогічні працівники, науковці (психологи, педагоги, соціальні педагоги та фахівці в галузі менеджменту), батьки.

Реалізація проектно-аналітичних сесій дозволить здійснити системно-ситуаційний аналіз проблем, що пов'язані зі специфікою діяльності освітнього округу. Для цілісного, системного уявлення про специфіку роботи загальноосвітнього навчального закладу вважаємо за доцільне дотримувалися такої структури аналізу:

1. Фінансові ресурси, матеріально-технічна частина, інфраструктура можливих суб'єктів освітнього округу.
2. Зміст загальної підготовки та кваліфікації вчителів.
3. Зміст практичної підготовки та кваліфікації вчителів до умов допрофільної та профільної освіти, професійно-орієнтаційної роботи та компетентісно-орієнтованого навчання.
4. Рівень професійно-педагогічної мотивації вчителів до роботи.
5. Діяльність системи управління освітнього округу: механізми, процедури, заходи, методи й засоби корекції, пропозиції проектів, прийняті рішення, адекватність результатів.

Проектно-аналітичні сесії забезпечать ефективне виділення способу дії та засобів роботи з питань організації та проведення педагогічної практики, виходячи з актуальних завдань. Діяльність учасників сесії повинна здійснюватися в малих групах (представники одного округу чи однієї групи суб'єктів освітнього округу (місцева влада, батьки за згодою)).

Такий підхід дозволяє зробити реконструкцію засобів і методів власної роботи, виділити помилки, недоліки (допущені в процесі запровадження тих чи тих заходів під час організації робіт із досягнення визначених перед освітнім округом цілей шкільними радами, учительськими колективами та іншими суб'єктами освітнього округу), а також забезпечить можливість достеменно точно визначити дефіцит засобів, методів, інструментів діяльності з питань організації управління та подальшого розвитку освітнього округу, ознайомлення здобувачів із специфікою роботи загальноосвітнього навчального закладу в умовах інноваційної відкритої педагогічної системи.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : [навчальний посібник] / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 250 с.
4. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні умови управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : «Поділля», 1997. – 384 с.
5. Докучаева В. В. Проектування інноваційних педагогічних технологій у сучасному освітньому просторі : [монографія] / В. В. Докучаева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
6. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : [монографія] / О. А. Грива. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2005. – 228 с.
7. Григоренко В. Г. Теория мотивированных дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физической и социальной реабилитации человека : [монография] / В. Г. Григоренко. – М. : Фонд социальных изобретений России, 2001. – 142 с.
8. Грішнова О. А. Людський капітал : формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2001. – 254 с.
9. Сухомлинский В. А. Избр. пед. соч. в 3-х т. – М., 1981.
10. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.
11. Bullards Teaching Tolerance: Raising Open-Minded Children, Doubleday Company, 1997. – 235 p.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Размолотчикова І. В.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

В умовах глобалізації інформаційного простору та його безперервного збільшення сучасний фахівець високої кваліфікації не може бути спеціалістом лише вузького профілю. Від нього вимагається гнучкість та системність мислення, висока загальна культура, інтелігентність, уміння відбирати інформацію та мати здатність до самоосвіти [2, с. 3].

Соціальний педагог – відносно нова професія в Україні, виникнення якої було покликане розв'язати виниклі об'єктивні суперечності початку 90-х років XX століття: між об'єктивно існуючими новими проблемами суспільства через маргінальні процеси перебудови державного устрою, що спричинили зміни у соціальному, економічному, політичному житті суспільства, і неспроможністю держави за допомогою чинної соціальної політики, існуючих соціальних інститутів, представників професійних груп, вирішити ці проблеми, що негативно вплинули на життєдіяльність окремих категорій суспільства; між потребою суспільства у забезпеченні допомоги в соціалізації певних категорій населення (зокрема, й таких, що не існували раніше; безхатченки, безробітні, трудові мігранти тощо), неспроможних через причини об'єктивного і суб'єктивного характеру до самостійного подолання проблем у соціалізації і відсутністю соціальних інститутів, професійних груп, покликаних забезпечити таку допомогу в адаптації до нових умов; між потребою у створенні належних умов для забезпечення соціального виховання підростаючого покоління і відсутністю системної скоординованої роботи всіх виховних інститутів в цьому напрямі.

Соціальний педагог, як представник нової професії, виявився тим «рятівним кругом», за який схопилася держава, сподіваючись на вирішення соціальних проблем, а також суспільство в надії на реальну допомогу в розв'язанні власних проблем [1, с. 10].

В останні роки професія «соціальний педагог» набуває все більшого значення у житті нашого суспільства. Саме в перехідний період постійних суспільних потрясінь та криз, соціальні педагоги є вельми потрібними, особливо для роботи з молоддю та дітьми, на яких ці потрясіння мають найтяжчий вплив.

Підготовка кваліфікованих фахівців, спроможних провадити соціально-педагогічну діяльність на високому рівні, здійснювати допомогу та підтримку незахищених верств населення, є важливим завданням вищих навчальних закладів. Фахівець, який вміє презентувати себе, знайти спільну мову з іншими, викликати почуття довіри, має володіти засобами створення власного професійного позитивного іміджу.

Сучасні умови життя вимагають від професіонала постійного самовдосконалення, набуття умінь і навичок, створення в процесі навчання відповідного часові професійного іміджу.

У рамках філософсько-методологічного підходу можна орієнтуватися на наступне визначення іміджу.

Імідж – феномен символічної реальності, мета або результат дій, направлених на виявлення та презентацію цільової аудиторії (адресному суб'єкту спілкування) певних якостей, які відображають якість суб'єкта в умовах ділової або масової комунікації.

Психологічний словник пов'язує поняття «імідж» та «образ»: «Імідж – (англ. Image – образ), – що склався в масовому уявленні і має характер стереотипу, емоційно забарвлений образ кого-небудь або чого-небудь...».

Соціологічний енциклопедичний словник дає два визначення терміну «імідж» (від англ. Image – образ, уявлення):

1. Зовнішній вигляд створюваний суб'єктом з метою викликати певне враження, думку, ставлення в інших.

2. Сукупність якостей, які пропагуються рекламою, модою, традиціями і т. ін. з метою викликати певні реакції відносно до нього.

Політичний словник тлумачить поняття «імідж» у широкому та вузькому розумінні: розповсюджене уявлення про характер того чи іншого об'єкта або цілеспрямовано сформований образ-уявлення, який наділяє об'єкт додатковими цінностями (соціальними, політичними, соціально-психологічними, естетичними і т. д.).

Отже, у структурі формування професійного іміджу майбутнього соціального педагога слід виділити особистісні характеристики, які створюють імідж (образ) фахівця і є оптимальними для даного професійного профілю; духовна і моральна культура, взаємодія з людьми на основі згоди і взаєморозуміння, володіння творчими інноваційними методиками і технологіями, творче самовираження, слідування соціально-позитивним зразкам поведінки, самоактуалізація та самоосвіта, вміння використовувати знання в нових умовах, швидко орієнтуватися в

інформаційному просторі, володіти навичками підвищення власної стресостійкості, мати власний життєвий стиль.

Література

1. Васильєва М. П. Партнерська взаємодія у підготовці майбутніх соціальних педагогів / М. П. Васильєва // Підготовка соціальних педагогів на засадах партнерства : матеріали науково-практичної конференції / За ред. М. П. Васильєвої. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – 144 с.
2. Культурологія : теорія та історія культури : [навч. посібн.] / За заг. ред. І. І. Тюрменко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 370 с.
3. Митина Л. М. Имидж и культура общения / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 200 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВНЗ

Ребенок В. М.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Реалії сьогодення вимагають розробки більш динамічного та гнучкого підходу до визначення змісту, цілей і завдань навчання, добору методів навчання, організаційних форм та засобів навчання, який був би спроможним розв'язати проблему забезпечення господарства країни висококваліфікованими педагогічними кадрами. Сьогодні важко уявити освічену людину, фахівця у будь-якій галузі знань без вміння використовувати інформаційні технології для розв'язування виробничих, наукових чи педагогічних проблем. Одним із пріоритетних напрямів та завдань інформатизації освіти в Україні є вдосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у напрямі використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі та власній професійній діяльності.

Загальні цілі професійної підготовки майбутнього учителя знаходять своє відображення в освітньо-кваліфікаційній характеристиці учителя професійної освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця є державним документом, який вказує на професійне призначення фахівця і визначає науково-обґрунтований і деталізований перелік знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець певного профілю у відповідності із запитами, які висуваються суспільством [3, с. 185].

Впровадження нових інформаційних технологій в навчальний процес породжує ряд проблем, які стосуються змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання, гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, інтеграції навчальних предметів і фундаменталізації знань, підготовки і удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів, створення системи неперервної освіти, зокрема, системи самоосвіти і самовдосконалення майбутніх учителів, яка забезпечувала б оволодіння ними основами сучасної інформаційної культури. Звідси випливає необхідність розробки і побудови цілісної системи професійної підготовки майбутніх учителів до використання інформаційної технології в навчальному процесі, який включає весь комплекс навчальних дисциплін з відповідно побудованим змістом, сукупністю методів, організаційних форм і засобів навчання, орієнтованих на широке використання сучасної інформаційної технології в навчальному процесі та забезпечує методологічну, спеціальну й методичну підготовку учителя в нерозривному зв'язку з формуванням основ інформаційної культури та підготовкою до практичного використання нової інформаційної технології в своїй професійній діяльності, а також здатність, готовність і можливість до постійної самоосвіти і самовдосконалення [1, с. 43].

Процес навчання у педагогічному вищому навчальному закладі є одночасно дидактичним і психологічним. Найтісніше об'єднання засвоєння знань, формування професійних навичок і вмінь, наукового пошуку, розвитку вищих розумових якостей майбутніх учителів професійної підготовки, активізації їх пізнавальної діяльності реалізується у навчальному процесі шляхом здійснення міжпредметних зв'язків.

Нові можливості у формуванні майбутніх учителів професійної підготовки інтелектуальної рефлексії з'являються, перш за все, завдяки тому, що використання комп'ютера надає можливість наочно представити студентам, до чого призводить кожна їхня дія [2, с. 37].

Систематичне та педагогічно доцільне використання під час аудиторних занять мультимедійних засобів сприяє вдосконаленню сенсомоторної сфери майбутніх учителів, розвиває їх зорову і слухову чутливість. Поряд з цим використання інформаційних технологій сприяє розвитку перцептивної уваги. Окремі властивості зорових і слухових подразників та їх комплексний вплив на психіку людини обумовлюють виникнення мимовільної уваги, її стійкості та зосередженості. Використання комп'ютерних засобів навчання дозволяє збільшити обсяг аудіовізуальної інформації для засвоєння

майбутніми учителями професійної підготовки, що, у свою чергу, сприяє розвитку їхнього мислення, формує систему розумових дій, здатність до самостійної творчої роботи. Зокрема, з'являється можливість наочно представити майбутнім учителям професійної підготовки навчальний матеріал, який охоплює різні сфери життя та діяльності людини.

У процесі опанування навчальним матеріалом формування мотиваційної сфери майбутніх учителів професійної підготовки здійснюється усвідомлення цільової настанови, звертанням їх уваги не тільки на значимість даного навчального матеріалу для вивчення інших тем курсу, а й для подальшої професійної діяльності, добір цікавого, привабливого для майбутніх учителів змісту, забезпеченням професійної спрямованості. Незаперечним є той факт, що в сучасних умовах ніяк не можна трактувати навчання тільки як формування в майбутніх учителів професійної підготовки певної системи знань, вмінь та навичок. Ставиться завдання організувати навчання так, щоб воно максимально забезпечувало не тільки їх розумовий розвиток, а й готовність до майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Беспалько В. П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования. / В. П. Беспалько. – Рига, 1972. – 151 с.
2. Основы компьютерной грамотности /Е. И. Машбиц, Л. П. Бабенко, Л. В. Верник и др.; Под ред. А. А. Стогния и др. – К. : Вища шк., 1988. – 215 с.
3. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 2000. – 519 с.

ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Реброва Г. О.

Університет Ушинського, Україна

Економічна культура особистості – поняття достатньо широке, що умовлено не однозначністю економічних відносин людини у суспільстві. Закономірності, що виникають на ринку праці та в економіці в цілому зумовлені таким феноменом як «людський капітал» (Г. Беккер [1]). Отже, економічна культура охоплює не лише фінансові, економіко-виробничі відносини у суспільстві, але й людські. Компетентнісний підхід, що актуалізований сьогодні у зв'язку зі світовою практикою оцінки кваліфікації фахівців, насправді охоплює не лише фахову сферу особистості, але й її суспільно-інтегральні властивості, адаптаційні можливості діяти в різноманітних галузях та суспільних відносинах у цілому. До того ж, комунікативна парадигма, що визначена у ХХІ столітті як домінуюча, знов таки акцентує увагу на людині як об'єкті різноманітних відносин, як інформаційних, так і економічних, як виробничих, так і духовних, як міжособистісних, так і внутрішньо-рефлексивних. Усе зазначене зумовило активний пошук людиноцентричних технологій у педагогіці, які сприяють вирішенню складних завдань становлення особистості фахівця, здатного оптимально ефективно діяти у суперечливих та мінливих умовах сьогодення.

До таких людиноцентричних технологій належать акмеологічні (А. Деркач), вітагенні (А. Белкін), проєктивні (В. Беспалько, І. Відт). Останнім часом активно запроваджуються технології, які прийшли у педагогіку саме з економіки та менеджменту. Це партисипативні технології та технологія педагогічного коучингу. Існує Міжнародна Федерація Коучингу (ICF), що є системою методичного супроводу особистісного та професійного розвитку шляхом систематичного та ефективного тренування. За змістом такі тренінги найчастіше мають менеджерський, управлінський характер, спрямовані на самоорганізацію, на вміння будувати виробничі та економічні відносини, спілкуватися.

Стосовно партисипативних технологій, слід вказати, що такі технології стали актуальними після того, як Е. Локк довів, що праця стає більш ефективною завдяки позитивним емоціям та позитивному ставленню особистості до неї. В економіці та менеджменті партисипації обґрунтовані та застосовувалися Д. Мак-Грегором, Р. Лайкертом, К. Арджирісом. В педагогіці вченими Т. Гончаровою, О. Нікітіною, Т. Орловою було доведено ефективність впливу партисипацій на мотиваційну сферу особистості.

Усі зазначені технології відрізняються тим, що стимулюють особистість до саморозвитку та самовдосконалення, націлюють на визначення мети та її досягнення на основі застосування усіх внутрішніх потенціалів особистості. Отже, людина стає центральною фігурою зазначених технологій. Без неї неможна здійснювати жодну з них. Завдяки своїй людиноцентричності вони є ефективними в процесі формування економічної культури особистості. Це зумовлено таким:

1. *Наявність економічного чинника успішності фахового росту особистості.* У цьому аспекті зазначені технології здійснюють основні стратегії: акмеологічна технологія стимулює мотивацію успіху через прагнення до особистісної самореалізації, самоефективності як чинників конкурентоспроможності на ринку праці; вітагенні технології показують реалії життєвого досвіду та формують настанову на досягнення досвіду життя на основі голографічного підходу (від минулого до майбутнього); проектні технології стимулюють самостійні дії шляхом виконання певної ролі, конкретного завдання, що діє в проекті цілком самостійно; партисипації залучають до самоорганізації та формують позитивні ставлення до пошуку економічних перспектив успішності в професії; технології коучингу тренують мобільність прийняття рішень в складних ситуаціях, у тому числі, й економічного характеру.

2. *Наявність в економічній культурі особистості суспільно-адаптаційного потенціалу.* Зазначені технології працюють наступним чином: акмеологічні технології сприяють розвитку креативності та творчій мобільності, що забезпечує можливість прийняття оригінальних нетрадиційних рішень та формують погляд на економічні проблеми як предмет творчого пошуку, а не ресурсного підходу; вітагенні технології готують до життєвих реалій, у тому числі й економічного характеру; проектні технології створюють умови віртуальної реальності та спонукають до розширення інтегральної компетентності; партисипативні технології націлюють на необхідність створення позитивної атмосфери в колі співпрацівників та досягнення рис професійної ментальності, та на фахову ідентичність, яка безумовно привносить позитивні емоції особистості щодо адаптації до виробничого процесу; технології коучингу забезпечують оптимальність затрат «людського капіталу».

3. *Економічна культура особистості входить до складу її суспільної компетентності.* У цьому вимірі всі зазначені технології сприяють розширенню її змістової складової. Акмеотехнології розширюють уявлення про безмежну можливість людського ресурсу; вітагенні технології показують зв'язки минулого, сучасного та майбутнього – закономірність, що діє в усіх галузях знань; проективна технологія активізує самостійну пізнавально-пошукову діяльність; партисипативна технологія спонукає до паралельного виконання виробничих та управлінських дій, що розширює компетентність фахівця; технології коучингу відпрацьовують вміння інтегрувати знання з різних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу та їх трансформацію у фахову сферу діяльності.

Таким чином, можемо стверджувати, що сучасні людиноцентричні технології мають вагомий потенціал формування економічної культури особистості і стають актуальними на часі.

Література

1. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории : Пер. с англ. / Сост., науч. рук., послесл. Р. И. Капелюшников; предисл. М. И. Левин. – М. : ГУ ВШЭ, 2003. – С. 592– 593.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Рищак Н. І.

Університет Ушинського, Україна

Україна як багатонаціональна, багатоконфесійна держава забезпечує поліетнічний характер українського суспільства на основі проголошення рівноправного співіснування людей незалежно від їхньої раси, мови, релігійних та інших переконань; створення умов для вільного розвитку національно-культурного життя української нації в цілому та всіх етнічних спільнот, які проживають в Україні; підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей; спрямування педагогічних зусиль на виховання в юного покоління патріотизму, толерантного, шанобливого ставлення до культур різних етноспільнот, формування культури міжетнічного та міжособистісного спілкування; запобігання та протидії міжетнічній ворожнечі.

Формування у молодого покоління культури спілкування у полікультурному середовищі детермінується складністю поняття «культура» та специфікою міжкультурної комунікації в навчально-виховному середовищі сучасної школи.

Культуру спілкування визначаємо як складне інтегральне поняття, що визначає якість та ступінь досконалості спілкування. Культура спілкування є невід'ємною частиною культури особистості, характеризує ціннісні орієнтації та нормативні парадигми спілкування, зміст та сутність морально-психологічних якостей суб'єктів спілкування, способи, засоби, правила, форми спілкування. Культура спілкування уміщує сукупність практичних прийомів, норм, правил

спілкування. Отже, сутністю культури спілкування є система внутрішніх ресурсів, які необхідні для створення ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Поняття «*полікультурне середовище*» можна визначити як сукупність суспільних, матеріальних, духовних умов існування і діяльності людини, що утворюються в просторі проживання і комунікації представників багатьох етнічних груп – і, відповідно, характеризуються одночасним використанням різних мов, традицій, звичаїв тощо.

Відтак культура спілкування старшокласників є опосередкованою віковими особливостями системою норм і цінностей, досвіду й потреб, що реалізуються у взаємодії старшокласника з однолітками, учителями, батьками, іншими людьми в процесі обміну змістовним, емоційним і ціннісним досвідом, в організації спільної діяльності і формуванні взаємин.

Для того щоб сформувати культуру спілкування старшокласників у полікультурному середовищі школи, слід насамперед забезпечити ціннісне ставлення учнів до міжкультурної комунікації.

Власний педагогічний досвід довів, що забезпеченню ціннісного ставлення старшокласників до спілкування у полікультурному середовищі сприяє проведення спеціальних тренінгів з мистецтва спілкування, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, навичок та загалом культури спілкування. Такі тренінги можуть бути сукупністю активних методів виховання, мають передбачати індивідуальну та групову форму роботи з учнями на основі впровадження циклу інтегрованих занять, ігор та вправ. Для реалізації тренінгу можуть бути використані: групова дискусія, міні-лекція, ігрові методи (ситуаційно-рольові, рольові ігри тощо). Водночас, слід приділити увагу проведенню виховних годин з формування у старшокласників потреби жити за законами людського спілкування.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

Рой С. Д.

Університет Ушинського, Україна

Формування самоосвітньої компетентності фахівця сьогодення вважається одним із важливих завдань сучасної системи освіти. Необхідність відповідати умовам, що постають перед кожним спеціалістом вимагає від нього здатності до самоосвіти та самовдосконалення своїх знань, умінь та навичок.

Важливу роль у формуванні самоосвітньої компетентності відіграє цілеспрямована діяльність викладача, метою якої є формування спрямованості майбутніх спеціалістів на саморозвиток та самоосвіту, як під час навчання у ВНЗ, так і під час подальшої професійної діяльності. Зважаючи на те, що самоосвітня компетентність є складним та багато компонентним феноменом, ефективно її формування можливе лише за наявності певних умов. Саме необхідність визначення цих умов і зумовлює актуальність дослідження.

Проблемами визначення педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності займалися такі вчені як О. Чеботарьової, Н. Воропай, В. Байденко, О. Овчарук, А. Ратушинської, Ю. Подповетної, Н. Коваленко, Ю. Пришупа та ін. Так, Н. Воропай педагогічними умовами формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів називає раціональне поєднання традиційних і комп'ютерних технологій як чинника підвищення оптимізації навчального процесу; залучення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища як рівноправного суб'єкта процесу навчання; наявність педагогічної та психологічної готовності викладачів упроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в навчальний процес; урахування особистісних запитів студентів, орієнтованих на можливості побудови власної траєкторії навчання; систематичну педагогічну діагностику процесу формування досліджуваного феномена [4]. Н. Попович називає такі умови формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів іноземної мови як активізацію науково-дослідної діяльності майбутніх учителів, стимулювання майбутніх учителів іноземної мови до творчої самореалізації в навчальній діяльності, здійснення формування ціннісного ставлення до професійної діяльності в майбутніх учителів іноземної мови засобами тренінгових занять [4].

Під педагогічними умовами формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних предметів будемо розуміти обставини, що сприяють успішному та ефективному досягненню певного рівня сформованості самоосвітньої компетентності.

В якості необхідних педагогічних умов було виокремлено такі: актуалізація системи знань, умінь і навичок студентів щодо здійснення самостійної пізнавальної діяльності; стимулювання

творчої активності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу у процесі самостійної практико-орієнтовної діяльності; залучення студентів до навчально-дослідної діяльності у створеному предметно-орієнтованому освітньо-інформаційному середовищі.

Перша умова – актуалізація системи знань, умінь і навичок студентів щодо здійснення самостійної пізнавальної діяльності. О.Воронін розглядає актуалізацію знань як виконання дій з вилучення з короткочасної або довготривалої пам'яті раніше засвоєного матеріалу для його використання [1]. Необхідність ознайомлення студентів із системою знань, умінь та навичок самоосвітньої діяльності відзначали Н. Песцова, А. Галустов, Е. Борисова та ін. Саме тому актуалізація системи знань, умінь і навичок студентів щодо здійснення самостійної пізнавальної діяльності виступає в ролі необхідної умови формування самоосвітньої компетентності.

Реалізація другої педагогічної умови передбачає стимулювання творчої активності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу у процесі самостійної практико-орієнтовної діяльності. В цьому контексті набуває значення поняття педагогічної творчості. Педагогічна творчість учителя, на думку С. Сисоевої, – це особистісно-орієнтована розвиваюча взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя й учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними, спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя [5]. Стимулювання творчої активності під час самостійної роботи ефективно проводити з використанням активних та інтерактивних методів. Це сприяє підвищенню мотивації та позитивного ставлення до практико-орієнтовної та професійної діяльності. Таким чином, однією з необхідних умов формування самоосвітньої компетентності є стимулювання творчої активності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу у процесі самостійної практико-орієнтовної діяльності.

Остання умова передбачає залучення студентів до навчально-дослідної діяльності. Навчально-дослідницька діяльність, на думку В. Шейко та Н. Кушнарєнко, є однією з найважливіших форм навчального процесу, засобом підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності новітні досягнення науково-технічного та культурного прогресу [6]. Це зумовлює необхідність звернутися до такого поняття як інформаційно-освітнє середовище. О. Ільченко, яка розуміє під інформаційно-освітнім середовищем системно організовану сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, нерозривно пов'язана з людиною, як суб'єктом освітнього процесу [3]. Таким чином, залучення студентів до навчально-дослідної діяльності у створеному предметно-орієнтованому освітньо-інформаційному середовищі виступає в якості необхідної педагогічної умови формування самоосвітньої компетентності.

Отже, вважаємо, що формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів набуває ефективності за таких педагогічних умов: актуалізація системи знань, умінь і навичок студентів щодо здійснення самостійної пізнавальної діяльності; стимулювання творчої активності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу у процесі самостійної практико-орієнтовної діяльності; залучення студентів до навчально-дослідної діяльності у створеному предметно-орієнтованому освітньо-інформаційному середовищі.

Література

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Воропай. – Херсон, 2011. – 240 с.
3. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе : автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 20 с.
4. Попович Н. Є. Формування готовності до самоосвіти майбутніх учителів іноземної мови у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Є. Попович. – Кіровоград, 2012. – 20 с.
5. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : [монографія] / С. О. Сисоева. – Х. – К. : Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.
6. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : [підручник для студентів вузів] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Знання-Прес, 2003. – 295 с.

ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Рябченко С. В.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства і формування освітнього простору вимагають якісно нової підготовки педагога, яка б дозволяла поєднувати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практико-орієнтовним дослідницьким підходом до вирішення освітніх проблем.

Фахова компетентність, як якість особистості, формується впродовж всього життя людини. Початкові професійні знання, уміння, цінності закладаються ще у шкільному віці за умов різних впливів та мотивацій. Вступаючи до вищого закладу освіти, вступники мають різний рівень знань, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій. Завдання університету – підготувати висококваліфікованого фахівця в обраній галузі професійної діяльності. Суть професійної компетентності полягає у формуванні на основі загальної освіти таких професійно вагомих для особистості і суспільства якостей, які дозволять якнайповніше реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності.

Сутність поняття «компетентність» інтегрується через низку дефініцій. Це здатність, яка ґрунтується на знаннях, освітньому та життєвому досвіді, цінностях і схильностях, що дозволяють ефективно вирішувати проблеми і задачі, які виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя [1; 3]; це специфічна здібність, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення та розуміння відповідальності за свої дії [10]; це інтегрована характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає не лише рівень знань, умінь і досвіду, а й соціальну та моральну позицію особистості [9].

Становлення компетентної освіти в ході підготовки у виші здійснюється у відповідності з траєкторією професійно-методичного розвитку: інформування → тренування → практика → професійний саморозвиток. Окреслена траєкторія зазначає рух від знань до вмінь, а потім до компетенцій та компетентності. Серед знань і практичного досвіду, що формуються в процесі досягнення особистістю рівня компетентності – навички самоосвіти, критичного мислення, самостійної роботи, самоорганізації та самоконтролю, роботи в колективі, вміння прогнозувати результати та наслідки різних варіантів вирішення проблеми.

Вища школа повинна запропонувати ринку таку модель учителя, яку він чекає, а не такого, який готувався десятиліттями незмінно. Тому зусилля викладачів мають спрямовуватися на модернізацію підготовки фахівців, перетворення навчання з когнітивного начала на особистісно-орієнтовану основу, формування компетентного вчителя. Акценти мають спрямовуватись на змістовні компоненти підготовки. Перехід до нової освітньої парадигми не повинен зводитися до простого збільшення обсягів навчальних дисциплін або тривалості освіти. Мова йде про досягнення принципово інших цілей освіти, які полягають у досягненні нового рівня освіченості особистості і суспільства. Зазначимо, що нова парадигма не відмінняє попередньої, вона охоплює звичні пріоритети і проголошує більш високу якість освіти [6].

Алгоритм формування особистості компетентного фахівця включає кілька етапів: на першому етапі відбувається усвідомлення вибору професії, набуття основних професійних умінь, закріплення ключових компетентностей; другий етап передбачає опанування широкого кола педагогічних знань, формування світоглядних позицій, оволодіння професійними уміннями та основами педагогічної майстерності; третій етап – розвиток аналітико-системних умінь, вибір методологічних орієнтирів діяльності, реалізацію педагогічної майстерності; четвертий етап – розвиток педагогічної творчості на базі самовдосконалення особистості, а також перехід професійних умінь на інтуїтивно-емпатійний рівень [8; 5].

Серед якісних показників у професійній підготовці майбутнього вчителя багато уваги необхідно приділяти розвитку такого критерію професіоналізму вчителя, як рівень абнотивності, що є комплексною здатністю педагога до адекватного сприймання, осмислення і розуміння креативного учня чи студента, здатність помітити в дитині обдарованість і вміння надати їй необхідну психолого-педагогічну підтримку. Тож важливими педагогічними умовами підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями мають бути: творчість та педагогічна майстерність викладача; особистісно-орієнтований підхід до навчання студентів; наявність у змісті навчальних дисциплін матеріалу для підготовки творчого вчителя; створення атмосфери партнерства між студентом і викладачем; упровадження до навчального процесу дослідницьких проблемно-пошукових експериментальних методів навчання; використання сучасних електронних засобів навчання. Вчитель завжди діє в конкретних ситуаціях, тому важливо ще в період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її,

виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень [3].

Можна стверджувати, що сучасний процес формування професійної компетентності вчителя в педагогічному ВНЗ поступово набуває інноваційного спрямування. Про це свідчить акцентування уваги науковців на особистісно-орієнтованому та системному підходах у навчанні, на принципах науковості, послідовності, інтегративності, самостійності та активності в навчанні. Проте, багато компонентів часто розглядаються відокремлено, незалежно один від одного, що не може гарантувати ефективної якості результату формування професійної компетентності сучасного вчителя. Тому виникає необхідність створення послідовної, логічної, структурно-функціональної системи, яка б інтегрувала всі компоненти до єдиного технологічного процесу – набуття студентом професійної компетентності вчителя.

Література

1. Баграмова Н. В. Использование результатов НИР для поаспектного развития профессиональной компетенции студентов языковых факультетов педагогических вузов / Н. В. Баграмова, М. К. Колкова, И. П. Шишкина // Подготовка специалиста в области образования. – СПб., 1999. – Вып 7. – С. 187–197.
2. Зязюн І. А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 18–27.
3. Кловак Г. Зміст і форми підготовки вчителя-дослідника в умовах педагогічного університету / Г. Кловак // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 46–49.
4. Мішньова О. А. Організація роботи з обдарованими учнями / О. А. Мішньова // Біологія. – 2011. – № 4 (лютий). – С. 5–6.
5. Князева О. Використання творчих завдань з біології : [запровадження особистісно-орієнтованого навчання] / О. Князева // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 1. – С. 30–32.
6. Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень 11 Всеукраїнського з'їзду працівників освіти // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції / Укл. П. В. Дмитренко та ін. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. Ч. 1. – 257 с.
7. Педагогіка вищої школи : [навч. посібник] / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
8. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60–66.
9. Слостенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4–11.
10. Raven J. The Competencies Needed at Work and in Society. Collected Original Resources in Education, 1981. – 298 p.

КОМПЛЕКСНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Савченко Л. О.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

У період становлення національної системи освіти особливого значення набувають питання використання діагностичних методик у вищій школі. Педагогічна діагностика як система методів і засобів створює основу для виявлення труднощів у роботі, дозволяє визначити сильні і слабкі боки педагогічної діяльності, накреслити оптимальні шляхи подальшого розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Отже, існує реальна потреба суспільства в розвитку інтелектуального потенціалу та розвитку творчих здібностей кожної людини. І найважливіша роль у цьому процесі належить впровадженню в практику вищої школи діагностичних методик.

Вивчення проблеми комплексного педагогічного діагностування якості підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. За результатами анкетування викладачів і студентів, аналізу навчальної документації та низки публікацій із досліджуваної проблеми, а також власних спостережень, з'ясовано, що на сучасному етапі запропоновано багато моделей організації педагогічної діагностики; перевірка відбувається з використанням різних шкал оцінювання, критеріїв і підходів до розрахунку рейтингу студентів; бракує методичного забезпечення з проблеми організації діагностичного контролю з педагогічних дисциплін в умовах вищої педагогічної школи; завдань професійно-педагогічної спрямованості в комплексах контрольних завдань і завдань для самостійного опрацювання; методичних порад для опрацювання студентами навчальної інформації та виконання діагностичних завдань.

До сьогодні в педагогічних ВНЗ України не організована систематична робота з підготовки й перепідготовки кадрів, спроможних кваліфіковано розробляти та використовувати педагогічні

тести, в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх учителів багатьох спеціальностей відсутні навчальні курси з педагогічної діагностики, дидактичної тестології чи з освітньої кваліметрії. Педагогічна діагностика якості освіти професійної підготовки майбутніх педагогів трудового навчання і технологій передбачає обстеження, спостереження й аналіз процесу навчання, надає змогу одержувати та використовувати інформацію про адекватність педагогічних технологій, форм, методів і засобів; коригувати навчальний процес.

На якість освіти студентів впливають рівень і якість підготовки абітурієнтів, якість освітніх стандартів, управління якістю освіти, зміст навчальних планів та програм, якість організації навчального процесу й науково-методичне забезпечення, педагогічна компетентність і педагогічна майстерність професорсько-викладацького складу, матеріально-технічна база, морально-психологічний клімат тощо.

Педагогічна діагностика – це процес, під час якого відбувається аналіз процесу навчання, забезпечення об'єктивного визначення його результатів, контроль, перевірка, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій, прогнозування подальшого поліпшення якості освіти.

Педагогічна діагностика є важливим чинником організаційних форм, що впливають на якість освіти в ході навчання студентів у вищій школі. Комплексне педагогічне діагностування якості підготовки майбутніх учителів технологій у КДПУ ґрунтувалося на системних дослідженнях, які реалізовувалися в університеті:

- проведення масштабних педагогічних експериментів для ідентифікації параметрів процесу накопичення знань студентів і формування на цій основі стратегій системного керування якістю навчального процесу;
- вивчення природи формування залишкових знань та розроблення методів комплексного моніторингу якості залишкових знань як одного з найважливіших показників якості навчального процесу в цілому;
- формування банку діагностичних завдань із фахових дисциплін, розроблення діагностичних технологій;
- створення інформаційних технологій неперервного системно-комплексного діагностування якості підготовки майбутніх педагогів.

На етапі формувального експерименту в експериментальній групі КДПУ впроваджено розроблену методику діагностичного контролю знань студентів, натомість контрольна група продовжила навчатися за традиційною методикою. Після проведення експерименту знову реалізовано контрольну педагогічну діагностику з використанням тих самих методів дослідження, що й під час констатувального експерименту. Спеціально розроблені інтелектуальні завдання, що належать до діагностичних методів, повинні бути побудовані таким чином, щоб у ході їх виконання використовували інтелектуальні вміння: аналіз, синтез, виокремлення головного, порівняння, класифікація й узагальнення. За їх допомогою заглиблюються в ту чи в ту проблему, що постає перед студентом, описують властивості складників порушеного питання, добирають варіант розв'язання завдань. Процес розв'язання завдань складається з кількох етапів: аналіз умови завдання, пошук плану розв'язання, розв'язання завдань, перевірка й дослідження, аналіз виконаної роботи.

Було використано різноманітні ситуації, наведемо приклад:

Ситуація 1. Ви – керівник методоб'єднання. Після реорганізації Вам терміново необхідно перекомплектувати відділ згідно зі штатним розкладом. Завдання – опишіть, який шлях Ви оберете й чому: а) візьметесь за роботу самі, вивчите всі списки й особисті справи педагогів-предметників, запропонуєте свій проект на зборах методоб'єднання; б) запропонуєте розв'язувати це питання відділові кадрів, оскільки це його робота; в) щоб уникнути конфліктів, запропонуєте висловити побажання всім зацікавленим особам, створите комісію з комплектування нового методоб'єднання; г) доручите педагогам подати свої пропозиції щодо складу методоб'єднання.

Ситуація 2. Нижче подано список із 24 якостей, якими різною мірою повинні володіти педагоги для розв'язання будь-яких проблем, що заважають нормальній педагогічній діяльності: сталість, витримка, свобода дій, товариськість, старанність, мінливість, чутливість, знання своїх можливостей, дотримання сімейних традицій, здатність до уяви, зарозумілість, педагогічна майстерність, ощадливість, організованість, спритність, ініціативність, цілеспрямованість, наполегливість, вміння слухати співрозмовника, щирість, самостійність, ерудованість, прагнення до успіху, діловитість. Завдання – необхідно сформувати педагогічний колектив. Методичні вказівки: слід роздати підготовлений список якостей усім студентам і попросити кожного вибрати п'ять якостей, що, на їхню думку, є найважливішими для розв'язання проблем, які заважають нормальній роботі педагогічного колективу. Кожен студент зможе це зробити за допомогою методу попарних порівнянь.

Таким чином, усебічне осмислення результатів успішності студентів, тобто рівня якості знань студентів, їхнє ставлення до курсів професійно-предметної спрямованості та вияв зацікавлення до навчання на констатувальному й формувальному етапах експерименту, спонукало до висновку про

те, що використання обґрунтованих методик діагностичного контролю посилило інтерес і поліпшило ставлення студентів до навчання, а також сприяло підвищенню рівня якості знань, а отже, якості педагогічної освіти. Отже, підготовка майбутніх учителів трудового навчання і технологій до педагогічної діагностики якості освіти – це процес, у ході якого осмислюють, оптимізують навчання, дбають про об'єктивний аналіз освітніх результатів, контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх рефлексію, вивчають динаміку, тенденції, прогнози щодо подальшого розвитку подій. Подальшу свою роботу вбачаємо в розробці ігрових діагностичних ситуацій.

Література

1. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностической цели / В. П. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 118–128.
2. Боднар О. Інноваційні технології у форматі контрольно-оцінювальної діяльності / О. Боднар // Школа № 1. – 2010. – С. 5–6.
3. Вікторов В. Г. Атестація і акредитація закладів освіти в системі управління якістю / В. Г. Вікторов // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, 2004. – № 43. – С. 23.
4. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів: [навчальний посібник] / І. П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 343 с.

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Савчук О. П.

Університет Ушинського, Україна

Як наголошено в Законі України «Про вищу освіту» серед завдань вищого навчального закладу є забезпечення культурного й духовного розвитку особистості [1].

Одним із завдань національного виховання студентської молоді є забезпечення високого рівня вихованості молоді людини, що є важливою передумовою підготовки до професійної діяльності в освітній сфері [2, с. 81].

Напрямами державної політики в галузі виховання стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2012 р., Конвенції ООН про права дитини.

Проблема культури є вічною, багатоаспектною і в усі часи актуальною. Ще педагоги минулого звертали увагу на культуру вчителя, його моральність, любов до дітей, ентузіазм у роботі: «Якщо медикам ми ввіряємо наше здоров'я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом із тим і майбутнє нашої вітчизни» (К. Д. Ушинський); «Ідея, якій служить учитель, полягає в насадженні моральності в роді людському», «Покажи мені своїх учнів, і я побачу тебе» (А. Дістервег); «Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі» (В. О. Сухомлинський).

Процес підготовки фахівця з вищою освітою полягає, з одного боку, у здобутті ЗУН, з іншого – оволодінні належним рівнем педагогічної культури. Виділення педагогічної культури зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства.

Питання формування ціннісного ставлення, моральних норм, культури поведінки цікавили багатьох учених: Г. Балл, М. Бойко, Л. Бондар, Г. Ващенко, С. Волкова, С. Гончаренко, І. Зязюн, Є. Клімова, Н. Крилова, В. Перепелиця, В. Рибалко, Ю. Руденко та ін.

Згідно періодизацію психічного розвитку у віковий період від 15 до 18 років відбувається оволодіння системою соціально значущих ціннісних уявлень, ідеалів, уявних зразків побудови життя, професійного шляху. Процес навчання у виші надає можливість для розвитку індивідуальності студента, тобто розвитку тих психічних властивостей і якостей, які виявляються об'єктами соціальних дій у певних умовах.

Молодь гостро потребує моральних орієнтирів, етичних, культурних цінностей, тоді як у реальному житті вона зустрічається з негативними явищами, злом, відсутністю стійкого морального стрижня.

Студент (майбутній педагог) здобуває педагогічну освіту, є учасником педагогічного процесу, щоб у майбутньому навчати та виховувати дітей. З власного досвіду роботи, бесід із колегами, спостережень, аналізу роботи та із безпосередньої взаємодії зі студентами, помітним є факт

тенденції зниження моральних норм, цінностей, правил поведінки, культури, духовності в сучасній студентській молоді. Зникають такі гуманні цінності, як: доброта, чуйність, піклування, розуміння інших, милосердя тощо. Натомість дотримання загальнолюдських гуманістичних моральних норм сприяє розвитку в особистості належних доброзичливих стосунків між учителем та учнем.

Ми помічаємо, що сучасна студентська молодь потребує самоствердження, має самостійне становлення до соціальних процесів, особистісний світогляд та культурні орієнтири. Із творів студентів: «На мою думку моральність – це слово не має великої популярності в наші дні», «Дивлячись на сучасний світ можна сказати, що спостерігається повний занепад моральних цінностей сучасного суспільства», «Культурних та морально-вихованих людей рідко зустрінеш – у сучасному суспільстві». Це роздуми сучасної молоді – тих, – хто творить майбутнє нашої держави. Для нинішніх учнів і студентів культура розчинена в засобах масової інформації, відносинах між людьми, книгах, побуті, роботі та в безлічі інших речей і інших форм діяльності.

Загальновідомо, що педагогічна культура пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, екологічною та ін., оскільки є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і водночас включає їх у себе.

Культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з довколишнім світом і собою.

Культурний педагог – це високоморальна із творчим і гуманним способом світобачення, світосприймання особистість. Саме культура є підґрунтям формування особистості вчителя.

Педагогічна культура – особистісна характеристика педагога в навчально – виховній діяльності освітнього середовища. Викладачу, який володіє педагогічною культурою притаманні високі моральні якості, доброзичливість, справедливість, дисциплінованість, вимогливість, культурність, витримка, керування емоційно-вольовою сферою, володіння педагогічним тактом, майстерністю тощо. Щоб відбулося професійне становлення майбутнього фахівця із зазначеними вище якостями – необхідне орієнтування на загальнолюдські цінності, моральність, духовність що й становить основу педагогічної культури фахівця.

Ще Ж.-Ж. Руссо зазначав, що перед тим, як взятися за виховання людини, потрібно самому стати людиною. Педагогічна культура в педагогічному процесі виявляється в єдності із загальнокультурними і моральними проявами особистості педагога. Викладач вищої школи керує навчально-виховним процесом, визначає характер педагогічної взаємодії, постає як носій і передавач високої суспільної моралі, де його особистий приклад є взірцевим.

Внутрішні та зовнішні моральні вимоги формують культуру поведінки вчителя, громадянина, який у подальшому адаптується в соціум. Гарний учитель постійно вдосконалюється і працює над собою, постійно підвищує свою педагогічну культуру.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. – № 37-38. – С. 2716.
2. Концепція національного виховання студентської молоді // Освіта і управління. – 2009. – № 2. – С. 80-82.

ЕЛЕКТРОННА ЕТНОЛІНГВОДИДАКТИКА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Семеног О. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

В умовах світових глобалізаційних та інтеграційних процесів, багатоманіття етносів, конфесій, мов та культур загострюється потреба в учителях з високим рівнем загальнолюдських цінностей, соціальної відповідальності, глибоким усвідомленням власних національних коренів і пошани до культурних традицій інших народів. Потреби у формуванні мовної особистості, яка досконало володіє рідною та іноземними мовами, етно-, соціокультурною компетенціями, проектують нові піходи до лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів.

Невід'ємним складником лінгвометодичної підготовки є модуль етнолінгводидактики, що (за В. Кононенком) визначає принципи і прийоми вивчення рідної мови на основі етнокультурних, етнопсихологічних, етносоціальних даних, ґрунтується на джерельній базі етнолінгвістики і виявляється у роботі майбутніх учителів з текстом фольклору, міфології, художньої літератури, «живої» народної мови. Аналіз національно-культурних компонентів, їх текстотворчих функцій на основі мово-, українознавчих словників дає можливість глибше зрозуміти, розкрити смисловий діапазон слова і тексту. Пріоритетну роль на заняттях відведено, зокрема, проблемно-пошуковим, дослідницьким завданням, які спрямовані на формування у студентів умінь аналізувати, зіставляти,

порівнювати, узагальнювати етномовні явища; виконувати етнолінгвістичні дослідження історизмів, етнографізмів, діалектизмів, народних фразем; характеризувати етнокультурний оцінний зміст засобів словотвору, граматики, синтаксичних конструкцій, аналізувати фольклорний або художній текст у поєднанні з наочністю.

У формуванні культуромовної особистості майбутнього вчителя важливу роль відіграють електронні навчальні засоби, зокрема з електронної етнолінгводидактики. Відповідно до законодавчо-нормативних документів, Положення про електронні освітні ресурси (№ 1060 від 01.10.2012 р.) оволодіння студентами основами інформаційно-комунікативних технологій та методикою їх використання забезпечує індивідуально-орієнтований підхід, сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей навчальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі. Теоретичні питання електронної лінгвометодики і лінгводидактики досліджують В.Бадер, О.Гарцев, І.Хижняк. З урахуванням цих досліджень розглянемо структуру і змістове наповнення електронного навчально-методичного комплексу з етнолінгводидактики.

Мету комплексу, що реалізований у вигляді web-сайту, передбачали в розробці системи інформаційного забезпечення взаємопов'язаних складових – навчально-пізнавальної, науково-пошуково-дослідної діяльності та підсистеми практик у педагогічному університеті, побудованої на засадах ресурсного, технологічного, культурознавчого, особистісно, компетентісно зорієнтованих підходів. Зміст і структуру інтерактивного комплексу складають електронні навчальні посібники «Мовне родинознавство», «Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника», інформаційно-пошукова система «Традиційна культура Східного Полісся». Особливість комплексу ми передбачали в багаторівневому характері поданої інформації у культурологічному, регіональному, психолого-педагогічному, дослідницькому напрямках для бакалаврів, магістрів, тісний взаємозв'язок між посібниками на основі гіперпосилань, відкритість оболонки для внесення змін у навчальний матеріал, якість пізнавальної інформації, її естетична цінність, що сприяє мотивації навчання і формуванню інтересу до виконання завдань пошуково-дослідницької діяльності. Це відкрита інформаційна система, збагачена гіпертекстовими посиланнями на відповідну сторінку цього ж або інших електронних навчальних засобів, статичними ілюстраціями, аудіофрагментами.

Зокрема, електронний практикум «Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника», крім програми спецкурсу, бібліографічних джерел, містить також інтерактивний довідник – глосарій та систему багатоваріантних форм контролю навчальних досягнень. Це контрольні запитання, творчі, пошукові завдання з відповідним орієнтуванням на рівень складності для користувача, що стосуються опрацювання художніх текстів, довідникових матеріалів, аудіозаписів фольклорного мовлення, матеріалів Інтернет-сайтів тощо. Web-посібник «Мовне родинознавство» наповнений регіональним матеріалом (розвідками про назви спорідненості і свояцтва, весільної і поховальної обрядовості, ойконімів Глухівщини), що сприяє формуванню лінгвокультурознавчої компетенції майбутніх педагогів-словесників.

Інформаційно-пошукова система «Традиційна культура Східного Полісся» пропонує комплекс навчально-організаційних і навчально-методичних матеріалів для проведення фольклорної, діалектологічної, педагогічної практик: аудіо-, відеоматеріали навчальних практик. Web-сторінка «Студентські експедиції» презентує матеріал фольклорних експедицій сіл Сумської, Чернігівської областей. Електронна сторінка «Науково-дослідна робота» подає теми рефератів, зразки планів і вступних частин, дипломних і магістерських проектів, побудованих на етнолінгвістичній, лінгвокультурологічній основі.

Електронна етнолінгводидактика допомагає урізноманітнювати й активізувати заняття з літературознавчого, мовознавчого, методичного циклів, провести зіставний аналіз серії відеофрагментів відповідного дійства (весілля, народин тощо) різних регіонів, унаочнити уроки української мови і літератури в загальноосвітніх закладах регіональним матеріалом. Серед методологічних підходів електронної етнолінгводидактики враховуємо також герменевтичний підхід, специфіку якого в межах теми розкриємо в наступних публікаціях.

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ХУДОЖНИКА-КОНСТРУКТОРА

Семенюк А. Ю.

Університет Ушинського, Україна

У відродженні й розвитку художньої культури як важливої складової духовної культури українського народу провідну роль відіграє професійна підготовка майбутніх художників-конструкторів, як складова цілісної системи професійної освіти, що забезпечує підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці фахівців. Саме площина професійної

підготовки створює належні умови для творчого розвитку особистості майбутнього художника-конструктора, формування її духовності, національної свідомості й громадянськості, художнього мислення і культури професійної діяльності.

Професійна діяльність художників-конструкторів полягає у виконанні спеціальних робіт, пов'язаних з композиційним та художньо-конструктивним рішенням предмету діяльності. Вона може реалізовуватись у видавничій та поліграфічній справі, у тиражуванні носіїв інформації, видавничий галузі, виданні газет та журналів, періодичних публікацій, інших видах видавничої діяльності, а також у поліграфічній діяльності та пов'язаних з нею послуг, брошурувально-політурній та оздоблювальній діяльності тощо.

Професійна підготовка майбутніх художників-конструкторів передбачає набуття комплексу знань та навичок: з виконання робочих і творчих ескізів об'єктів предметної діяльності за видами робіт, робочих проектів моделей; з виконання проектів реклами; здійснення фахових робіт з підготовки та проведення тематичних експозицій; оформлення інтер'єрів та екстер'єрів; проведення авторського нагляду за практичним виконанням дизайн-проектів.

Формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів розглядаємо як процес, який передбачає два взаємопов'язані етапи. Перший етап передбачає з'ясування майбутніми художниками-конструкторами форм реалізації художнього задуму. Важливим на цьому етапі є передбачення вибору технік і технологій, евристичне осмислення та комбінування різних методик, імпровізація, фантазія, просторова уява. Другий етап передбачає безпосередню роботу майбутніх художників-конструкторів над художнім виробом.

Успішність процесу формування художньої культури майбутніх художників-конструкторів забезпечується дотриманням таких парадигм: культурної, в основу якої покладено цінності культуровідповідної освіти, спрямованої на активне освоєння майбутніми художниками-конструкторами способів поведінки й діяльності, творчої взаємодії та співробітництва, культурний розвиток і самореалізацію в мистецькому середовищі; соціокультурної, що зумовлює необхідність оволодіння професією як культурно-історичною моделлю діяльності людини; компетентнісної, що передбачає випереджувальне оновлення змісту та форм навчання, художньо-естетичне виховання, соціалізацію особистості майбутнього фахівця в культурно-освітньому й професійному середовищі, формування глобального, поліфункціонального й толерантного мислення, комунікабельності, готовності до особистісного й професійного самовизначення в умовах полікультурної взаємодії.

На нашу думку, одним із важливих аспектів становлення майбутнього художника-конструктора в процесі професійної підготовки є його участь у різних виставках, мистецьких фестивалях, в художньо-пошуковій діяльності, забезпечення взаємозв'язку сучасного з минулим і майбутнім у художній культурі суспільства.

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сердюк Н. М.

Університет Ушинського, Україна

Вивчення професійних якостей психолога, значимих для ефективного надання психологічної допомоги, – одне із найважливіших завдань психології на сучасному етапі. Без сумніву, ядром діяльності психолога є спілкування.

Психологічний словник трактує спілкування, як взаємодію двох або більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального та афективно-оціночного характеру [1].

Спілкування розглядається також як складний, багатоплановий процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності та включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння один одного [4].

Поняття «спілкування» вживається в психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн); як один із різновидів людської діяльності (Б. Ананьєв, М. Коган, І. Кон, О. Леонтьєв); як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (О. Урсун, Л. Рєзніков); як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андрєєва, В. Соковін, К. Платонов) [2].

Виходячи із вищезазначеного, можемо зробити висновок, що спілкування – важливий аспект життєдіяльності людей, без якого неможливе її існування, задоволення та регуляція потреб, соціалізація. Для професійної діяльності, особливо, якщо вона пов'язана із взаємодією в межах

«людина-людина», необхідно оволодіти теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками спілкування.

Ефективність професійного спілкування психолога визначається насамперед таким елементом як зворотний зв'язок. Зворотний зв'язок – це вербальні й невербальні повідомлення, які людина навмисно чи ненавмисно посилає у відповідь на повідомлення іншої людини. Спілкуючись, ми постійно надаємо один одному зворотний зв'язок. Все, що ми робимо або не робимо відносно інших або у взаємодії з ними, можна розглядати як зворотний зв'язок.

Виділяють оцінний і безоцінний зворотний зв'язок.

Оцінний зворотний зв'язок – повідомлення своєї думки, свого ставлення до того, про що йде мова.

Було проведено цікаве дослідження, під час якого вчені встановили, що позитивний зворотний зв'язок завжди оцінюється як більш достовірний, ніж негативний. Існує й певна закономірність щодо оптимальної послідовності надання зворотного зв'язку. Дані, отримані в процесі експериментів, свідчать, що негативний зворотний зв'язок оцінюється як більш достовірний та бажаний, коли подається після позитивного зворотного зв'язку, а не передує йому.

Загалом відомо, що позитивний оцінний зворотний зв'язок виконує функцію підтримки «Я-концепції» нашого партнера й сформованих з ним міжособистісних відносин. В свою чергу, негативний оцінний зворотний зв'язок виконує коригувальну функцію, спрямовану на усунення небажаної поведінки, зміну або модифікацію стосунків.

Безоцінний зворотний зв'язок – вид зворотного зв'язку, що не містить вказівку на наше ставлення до обговорюваного питання. Використовуємо його, коли необхідно більше довідатися про почуття людини або допомогти їй сформулювати думку з конкретного приводу, при цьому прямо не втручаємось у дії співрозмовника. Для досягнення цієї мети використовують спеціальні прийоми, такі як, наприклад, уточнення, перефразовування, прояснення, відображення почуттів [3].

Отже, зворотний зв'язок – необхідна складова ефективного спілкування, а відтак оволодіння вмінням використовувати його в професійній діяльності психолога є важливим компонентом фахової підготовки майбутнього спеціаліста.

Опрацювавши різноманітні дослідження з цього питання, можемо виділити основні правила надання конструктивного зворотного зв'язку.

Правила конструктивного зворотного зв'язку:

1. Говоримо про дії, а не про особистість. Якісний зворотний зв'язок містить лише інформацію про дії людини і в жодному випадку не включає в себе оцінку особистості.

2. Вчасно. Якісний зворотний зв'язок своєчасний. Говоримо про щось, що відбулось зараз або нещодавно.

3. «По запити». Краще, коли зворотний зв'язок надається «по запити». Тобто, якщо людина сама запитала: «Ну як?» Будьте готові до того, що навіть конструктивний зворотний зв'язок «без запити» може викликати роздратування.

4. Максимально конкретно. Якісний зворотний зв'язок містить інформацію про конкретні дії. Чим конкретніше, тим краще.

5. Спочатку про те, що було ефективним. Конструктивний зворотний зв'язок містить інформацію про те, що було зроблено правильно (добре, ефективно), те що відповідало вашим очікуванням або сподобалось вам. Інформація про сильні сторони дозволить людині використовувати їх більш свідомо, а відповідно – ефективно.

6. Потім про «зони зростання» (а не про помилки). Конструктивний зворотний зв'язок містить рекомендації про те, як діяти наступного разу (а не про помилки).

7. «Плюсів» більше «дельт». Конструктивний зв'язок містить більше інформації про «плюси», ніж про «зони зростання».

Здійснюючи фахову підготовку майбутніх психологів, необхідно пам'ятати, що конкурентоздатність майбутніх фахівців визначається особистісними характеристиками, а також передбачає оволодіння професійно значимими знаннями, вміннями та навичками, серед яких важливе місце займає вміння вибудовувати спілкування та, як його елемент, вміння надавати конструктивний зворотний зв'язок.

Література

1. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
2. Кайдалова Л. Г. Психология спілкування : [навчальний посібник] / Л. Г. Кайдалова, Л. В. Пляка. – Х. : НФаУ, 2011. – 132 с.
3. Копець Л. В. Зворотний зв'язок в процесах спілкування : оновлення підходів та методів дослідження / Л. В. Копець, В. І. Гордієнко // Наукові записки НАУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2008. – Т. 84. – С. 49–54.
4. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М., 1997 – 494 с.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СУДНОВОДІЯ

Смірнов С. В.

Університет Ушинського, Україна

Масштабна глобалізація світової економіки наклала відбиток на розвиток держав, їх соціумів, міжнародної політики, торгівлі та ін. У зв'язку з цим, роль морського транспорту в сучасному світовому просторі важко переоцінити. Він здійснює зв'язок між різними країнами та є основною сполучною ланкою з транспортними системами інших держав. У відповідності з тим, що більшість українських судноводіїв працюють у зарубіжних судновласників, здійснюють перевезення вантажів, пасажирів по всьому світу, їх професійна підготовка повинна відповідати високим світовим стандартам, щоб вони могли конкурувати з представниками інших країн при працевлаштуванні на роботу. Тому підвищення рівня конкурентоздатності морських фахівців є актуальною педагогічною проблемою. Особливо це стосується формуванню курсантів-судноводіїв, від яких у майбутньому залежить своєчасний і безпечний провід судна за певними маршрутами, безаварійність рейсів, доставка пасажирів і вантажів, життя і здоров'я членів екіпажу, екологічна безпека морського середовища.

Конкурентоздатність більшістю науковців розглядається як досягнення і успіх у діяльності. Конкурентоздатні особистості значно легше адаптуються до вимог соціуму і досягають вищого рівня професійного та особистісного розвитку. При формуванні означеного феномена у студентів підвищується мотивація до процесу навчання, зростають вимоги до рівня освіти, що здобувається і удосконалюються особистісно-професійні якості [2].

В якості фундаментальної умови становлення конкурентоздатності науковці розглядають перехід особистості на вищий рівень самосвідомості через саморозвиток з досягненням творчої самореалізації і неповторності особистості. Конкурентоздатність особистості розуміється як її здатність до змагальності, прояв життєвої активності особистості і визначається як її індивідуально-особистісним компонентом, так і професійним, виступаючи необхідним додатком успішної життєреалізації особистості.

З філософського погляду, зазначений конструкт є однією з важливих соціальних категорій, універсальним принципом соціального розвитку, регуляції суспільних процесів. Засновниками проблеми конкурентоздатності особистості в аспекті психологічної науки є представники гуманістичної психології (Д. Дьюї, Р. Мартенс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, та ін.), які відзначають, що наявність цієї якості дає можливість людині виконувати багато соціальних ролей, розвиватися впродовж всього свого життя, володіти свободою вибору і розвивати індивідуальний стиль життя.

Л. Карамушка та О. Філь стверджують, що конкуренція не є агресивною боротьбою, як її розглядають деякі науковці, а «цивілізованою взаємодією особистостей» [3, с. 31].

Американські дослідники G. Grayson, C. Dell вважають, що конкурентоздатні громадяни володіють уміньми: спостерігати процеси, аналізувати їх, інтерпретувати результати спостережень і робити відповідні дії; працювати в колективі, нести відповідальність, постійно вчитися, пристосовуватися до різних змін тощо [9].

Серед наукових педагогічних досліджень, присвячених означеній проблемі, праці: Н. Абабілової, В. Андрєєва, О. Ангеловського, В. Бондар, Т. Дзюби, Н. Колобкової та ін. За Н. Абабіловою, яка досліджувала конкурентоздатність майбутнього перекладача – це інтегральне динамічне утворення, що характеризується успішним функціонуванням перекладача в полікультурному просторі; досягненням бажаного соціального статусу в умовах постійного суперництва за рахунок якісного прояву своїх професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей та нестандартного вирішення професійних завдань [1, с. 19].

Аналіз визначень конкурентоздатності довів, що науковці високо оцінюють формування й існування означеного феномена в сучасного фахівця, оскільки він у ринкових умовах забезпечує функціонування особистості, її соціальну захищеність; дає можливість досягти успіху в професійній та позапрофесійній діяльності; знайти своє робоче місце; адекватно поводитися в динамічно мінливих умовах соціуму; забезпечує впевненість у собі, гармонію з навколишнім світом та є зовнішнім проявом процесу самовдосконалення, вміння найкращим чином вписатись у реальну дійсність.

На наш погляд, конкурентоздатність майбутнього судноводія є складним динамічним утворенням, що характеризує рівень кваліфікації фахівця торговельного морського флоту, сукупність адаптивного, когнітивно-діяльнісного, особистісно-самооцінного компонентів, які відображають професійну обізнаність, сформованість професійних умінь та навичок, наявність лідерських якостей, комунікативності, конфліктоусталеності, прагнення до постійного саморозвитку, спрямованих на успіх конкурентного суперництва при освоєнні міжнародного ринку праці.

В якості педагогічних умов формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв у дослідженні виступили: актуалізація мотиваційного потенціалу курсантів щодо формування конкурентоздатності;

використання міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі морського вишу; стимулювання саморозвитку курсантів, спрямованого на досягнення досліджуваного конструкту. Таким чином, вищим морським навчальним закладам необхідно проводити системну роботу в контексті формування конкурентоздатності майбутніх судноводіїв, що дає можливість бути конкурентними фахівцями, вміти швидко, самостійно приймати адекватні рішення, брати ініціативу та відповідальність на себе, здатних до самопрезентації та ефективної взаємодії з членами команди, що дасть їм можливість успішно конкурувати на світовому ринку праці.

Література

1. Абабілова Н. М. Формування конкурентоздатності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Н. М. Абабілова. – Одеса, 2012. – 20 с.
2. Котикова Д. С. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза : дис. на соиск. науч. степ. канд. психол. наук / Д. С. Котикова. – Нижний Новгород, 2010. – 178 с.
3. Карамушка Л. М. Формування конкурентноздатної управлінської команди освітньої організації як інноваційний напрям практичної психології управління [Текст]: [методический материал] / Л. М. Карамушка, О. А. Філь.; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Лаб. орг. психології та ін. – К.; Рівне : Міленіум, 2003. – 38 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СПАДЩИНА К. Д. УШИНСЬКОГО У ЗВ'ЯЗКУ З ЮВІЛЕЄМ ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО

Снігур Л. А.

Військова академія (м.Одеса), Україна

200-річчя історії вищого навчального закладу національного значення нерозривно пов'язане зі спадщиною вченого світового рівня Костянтина Дмитровича Ушинського.

Важливо, що Г. С. Костюк визнавав видатний внесок Ушинського саме в психологічну науку, про що свідчить його наукова праця. Цю думку поділяють В. О. Моляко та інші знані в Україні вчені, що першоджерельно досліджують його твори. Звернемо увагу на деякі важливі моменти.

Для опанування творчості К. Д. Ушинського насамперед відчуємо реальність існування людини, яка настільки любила Україну, що заповідала похоронити себе саме в нашій країні. К. Д. Ушинський похоронений в Києві, у Видубицькому монастирі. На його пам'ятнику вказується, що він є автором творів «Людина як предмет виховання» та «Рідне слово», а біля пам'ятника людини, що померла у 1871 році, часто живі квіти.

Мати К. Д. Ушинського – з Чернігівської області, влітку Костянтин Дмитрович намагався бути в Україні, укріплював своє здоров'є, його надихав цей край.

У науковому обґрунтуванні педагогіки Ушинський пішов значно далі, ніж будь-хто з європейських педагогів XIX ст. Виступаючи проти емпіризму в педагогіці, К. Д. Ушинський відзначав, що головна справа зовсім не у вивченні педагогічних правил, а в пізнанні наукових основ, з яких ці правила походять.

Костянтин Дмитрович дуже ретельно ставився до предмета читання, у сучасному розумінні інформаційного середовища, яке формує світогляд. Серед багатьох доступних йому книжок, у життєвому домашньому просторі він залишив досить обмежене коло літератури, яка стала фундаментом його власної творчості.

Лейтмотивом не тільки його творчості, але й способу життя стало прагнення «зробити якомога більше для своєї» Батьківщини, в цьому вбачав своє покликання.

Вірогідно, що під впливом батька, розмірковував про підготовку кадетів, при цьому визнавав роль матері у вихованні захисника країни, був провідником ідеї інституту шляхетних молодих панянок.

Серед складових педагогічного процесу виховання К. Д. Ушинський уважав провідним, в основі науки і мистецтва виховання та навчання вбачав знання людської душі, тобто психологічні знання.

Важливим є його розуміння духовності і «механізмів» її передавання від покоління до покоління. К. Д. Ушинський уважав, що ідея міститься в понятті, зберігається в поколіннях і тим самим через слово народу успадковується духовність його предків. «Ідея і слово – це могутні засоби, які вносяться духом... Ідеями живиться дух і в них відбувається його розвиток, який не обмежується земним життям, інакше самий розвиток духу – вищий процес у природі був би чимось безцільним і не необхідним... слово, добуто в розсудковому процесі нашими віддаленими предками, перероблене в свідомості наших дідів і отців, зі всіма наслідками своєї свідомості і багатовікової переробки в

тисячах поколінь, сягає наших нащадків і пробуджує в них поняття, ідеї, почуття, які створювали і розвивали це слово. Таким чином накопичується віками і роботою незчисленних поколінь духовне багатство особистості» (К. Д. Ушинський [1, с. 313]). Зокрема він писав: якщо задовольнити всі бажання людини, але забрати в неї мету життя, вона стане нещасною і нікчемною істотою. Отже, з позиції К. Д. Ушинського, не задоволення бажань є тим, що зазвичай називають щастям, мета в житті є осередком людської гідності і людського щастя. Саме духовне в людині вважав коренем індивідуальної неповторності, керуючою частиною інтелекту (К. Д. Ушинський).

«Розум є нічим іншим, як добре організованою системою знань», – наголошував Костянтин Дмитрович Ушинський [1, с. 27]. Саме йому належить цілісна концепція людини і педагогічної взаємодії з людиною на основі наукового психологічного знання. Характерно, що ще в римській культурі (як і в давньогрецькій, що передувала римській) панувала впевненість у тому, що тільки на основі ясного і чіткого знання є можливим істинне людське щастя.

К. Д. Ушинський зазначав, що існує загальна для всіх природжена схильність, на яку може розраховувати виховання – народність, під якою він розумів своєрідність кожного народу, нації, зумовлену їх історичним розвитком, географічними, природними умовами. Поля Батьківщини, її мова, її перекази і життя, – все самобутнє, найтипівіше і найдорожче, що відрізняє одну націю від іншої й забезпечує їй успішне функціонування і розвиток, надає силу людині, отже виховання, коли воно не хоче бути безсилим, має бути народним. Таким чином, в основу його психологічної спадщини покладено ідеї народності, духовності та життєвої мети як їх втілення.

Цілий ряд наукових спостережень К. Д. Ушинського стосувався емоційної, вольової та пізнавальної сфер людини.

Важлива думка К. Д. Ушинського про те, що вихователю повинен прагнути пізнати людину, якою вона є в дійсності, має знати спонукаючі причини самих брудних і самих високих дій, історію зародження злочинних і високих думок, історію розвитку всякої пристрасті та всякого характеру, тільки тоді буде він у стані черпати у самій природі людини засіб виховного впливу – а засоби ці величезні, – підкреслював він. Сила характеру – не сила волі, а цілісність, єдність, зосередженість, повна організація. Слабкість характеру – розірваність, що може збігатися зі значною силою волі... Тільки практичне життя серця і волі може утворити сильний характер...». Свобода бажати і відчувати, організація вражень від цього, розкаювання в помилках поведінки – ось шляхи формування дійсно сильного характеру, як уважав К. Д. Ушинський [1, с. 529].

Він указував, що для пояснення педагогічного успіху зазвичай знаходиться багато причин, а причина досягнень завжди одна – справжня любов до своїх вихованців.

Отож, варто привертати увагу молодих педагогів та науковців до першоджерельного читання творів К. Д. Ушинського і привнесення в педагогічну практику духу життя і творчості видатного вченого світового значення, популяризації його творчості у зв'язку з викликами сьогодення.

Література

1. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

ОБГРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тушева В. В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

В умовах глобалізації вищої освіти, коли знання стають її важливим ресурсом і акцентується увага не тільки на об'єкті гностично-когнітивного процесу, а його суб'єктивних маркерах, науковий потенціал особистості розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика майбутніх учителів, а дослідницьке навчання визначається найважливішим стратегічним напрямом забезпечення якості їхньої професійної освіти. Ці педагогічні виклики підтверджуються головними вимогами Болонського процесу щодо необхідності створення Європейського простору вищої освіти, яке відбувається одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень, і мають відображення в державних нормативних документах, де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки й освіти, «онаучнення» сучасного педагогічного простору.

Значний внесок у розробку теорії і методики формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя мають дисертаційні роботи Г. Т. Кловак, М. О. Князян, Є. В. Кулика, В. О. Степашка, Л. О. Сущенко та ін., фундаментального значення у вивченні означеної проблеми

набувають праці С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, В. В. Краєвського, Г. П. Щедровицького та ін. Водночас результати наукової рефлексії свідчать, що педагогічний потенціал науково-дослідницької культури застосовується недостатньо, а саме її культуро-світоглядна, креативна, гностична функції, які забезпечують формування інтелектуального ресурсу особистості майбутнього вчителя, його здатності до перманентного оновлення наукового знання в педагогічній і соціокультурній проекції, вибудовування багатовекторних дослідницьких стратегій.

В умовах трансформації освітньої галузі проблема формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів (НДК МВ) як особистісного феномена, що забезпечує цілісне і ґрунтовне дослідження освітніх явищ, завдяки оволодінню системним, аналітичним, діалектичним, міждисциплінарним мисленням і науковим світоглядом, різними модусами мисленнєвої діяльності, «метазнаннями» і «метавміннями», які уможливають швидке адаптування в інформаційних потоках, вміннями реагувати на вимоги педагогічної науки, набуває пріоритетного значення, а означена педагогічна система потребує наукового обґрунтування.

Концептуально-теоретичне обґрунтування досліджуваної системи виявляється можливим за умов диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, у межах яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних теорій, технологій, освітньо-педагогічних систем, дає можливість прогнозувати і реалізовувати дії з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових настанов. Уважаємо доцільним застосування компетентнісного, інноваційного і контекстного підходів, які забезпечують оптимізацію та ефективність освітніх і когнітивних процесів, їх взаємодію та системну єдність, і можуть стати ефективною методологією побудови практико – орієнтованого навчання в складноорганізованій системі професійної підготовки з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти, науки і культури. Так, *компетентнісний підхід* дозволяє акцентувати увагу на діяльнісному змісті освіти, виділити компетентності і на цій підставі проектувати новий зміст підготовки майбутніх учителів як дослідників; *інноваційний підхід* створює умови для формування творчого ресурсу майбутнього фахівця, його сприйнятливості до нових ідей у педагогічній теорії і практиці, забезпечує впровадження інноваційних технологій; *контекстний підхід* задає побудову і розгортання навчальних дисциплін на контекстній основі, забезпечує гнучкий перехід від навчально-пізнавальної до професійно-педагогічної діяльності, її науково-дослідницької складової.

Вкрай актуальною виявляється глибока і всебічна взаємодія фундаментальної науки, культури і освіти, що забезпечує *створення культурно-науково-освітнього середовища* із посиленням дослідницького та інноваційного компонентів на рівні суб'єктів педагогічного і пізнавального процесів. Функціонування такого освітнього простору стає можливим за умов реалізації принципів культуровідповідності (цінності і норми освіти адекватні сучасній культурі), продуктивності (перетворювальний діяльнісний характер освіти), полікультурності (різноманітність і множинність цінностей, форм діяльності), цілісності (особистості, педагогічного процесу, педагогічних технологій, змісту освіти). У межах культурно-науково-освітнього середовища відбувається оптимізація взаємодії одночасно наявних напрямів (принципів) освіти – конвергенція, що зберігає і підтримує цілісність системи, та дивергенція, що призводить до її перетворення.

Своєрідністю професійної підготовки стає синергетична єдність фундаментального, культурологічного, загальнонаукового, методологічного та світоглядного її напрямів, що забезпечують гармонійне формування індивідуально-особистісного потенціалу дослідника. *Фундаментальність підготовки* вчителя визначається синтезом наукового знання й освітнього процесу, наявністю системоутворюювальних стрижнів, характеризується цілісністю, взаємопов'язаністю, взаємодією всіх її компонентів, ґрунтується на принципах науковості, систематичності та послідовності. *Культурологічна підготовка* сконцентрована на розкритті головних векторів розгортання культури – науки та освіти як її феноменів, формуванні уявлення про людину як творіння і творця культури, стимулюванні креативно-аналітичного стилю мислення, визначенні особистісного сенсу дослідницьких, педагогічних та соціокультурних цінностей. *Загальнонаукова підготовка* спрямована на актуалізацію як об'єктивного статусу ідеалу науковості, так і його суб'єктивних характеристик як внутрішнього сенсорного регулятиву діяльності; реалізацію різних напрямів дослідницьких стратегій (науково-педагогічних, творчо-пошукових, дослідно-експериментальних, науково-методичних), створення умов для оволодіння культурою науково-дослідницької діяльності, компетентностями вчителя-експериментатора. *Методологічна підготовка* націлена на формування методологічної свідомості, що об'єднує такі характеристики науково-педагогічного знання як концептуальність і нормативність; опанування методологічних орієнтирів, які дозволяють визначити загальну стратегію і тактику дослідження, загальнонаукових принципів педагогічного дослідження, вмінь усвідомлювати методологічну функцію знання. *Світоглядна підготовка* дає уявлення про систему сучасного наукового знання, його культурно-просвітницьку, світоглядну, гностичну, прогностичну, праксеологічну функції, забезпечує історико-

філософський, онтологічний, феноменологічний, етичний та інші напрями рефлексивної роботи свідомості дослідника [1].

В аспекті досліджуваної проблеми вибудовування педагогічної технології відбувалося за різними рівнями по вертикалі і напрямками по горизонталі. У *вертикальній ієрархії* виділяються супідрядні класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу: *метатехнології*, що відображають соціально-педагогічний рівень; *макротехнології* відповідають загальнопедагогічному рівню; *мезотехнології* спрямовані на розв'язання окремих дидактичних, методичних, виховних завдань; *мікротехнології* – контактнo-особистісний рівень (технології індивідуальної взаємодії, самовпливу). По *горизонталі* педагогічні технології представлені такими напрямками, які відображають науковий (концепцію дослідження), змістово-описовий (модель, опис змісту і методів досягнення очікуваного результату), процесуально-діяльнісний (цілепокладання, планування, організація діяльності суб'єктів і об'єктів науково-пізнавального процесу) її аспекти.

Таким чином, з огляду на сучасні тенденції (глобалізація, гуманізація, неперервність, інтенсифікація, міждисциплінарність, когерентність, когнітивна модальність) вищої педагогічної школи є доцільним створення на основі поліпарадигмального підходу моделі формування НДК МВ у процесі професійної підготовки, в межах якої концентруються інваріантні і варіативні освітні стратегії і вибудовується як інтегративна єдність культурo-науково-освітнє середовище.

Література

1. Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : [монографія] / В. В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків : Видавництво «Федорко», 2013. – 421 с.

INNOVATION IN PREPARING EDUCATIONAL RESEARCHERS IN THE EU CONTEXT

Fast O. L.

Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ukraine

There have been significant changes in preparing educational researchers in Europe in recent years. Three drivers have led many universities to introduce change: the first is the recognition that many doctoral graduates seek employment outside the academy and their high level skills are much sought after, secondly that the model of the lone scholar is no longer appropriate, and thirdly that heavy reliance on a single PhD supervisor guiding the development of the PhD candidate is not robust [2].

This has led to the development of structured PhDs where 1) doctoral programmes bring together cohorts of candidates and include elements of professional development training, regular involvement in activities of research groups such as seminars and journal clubs, teaching, sometimes also technical courses, and where 2) institutions have central or overarching administrative structures such as one or more graduate or doctoral schools to support doctoral programmes.

Political attention increased for doctoral education with its inclusion in the Bologna Process in 2003 as the third level of higher education. It was stressed that the doctoral candidate should be regarded as *a young professional* instead of a student. Doctoral training was said to be the level at which bridges could be built between the European Higher Education Area (EHEA) and the European Research Area (ERA).

This abstract **aims** at analyzing the European innovative trends in doctoral training of educational researchers.

The practical implementation of doctoral training has evolved considerably over the years and differs greatly between countries and individual institutions, due to a range of cultural, financial and socio-economic factors. Yet there is no international norm on the duration and on the requirements. There is today no *European model* for doctoral training. There are *two main trends in Europe*, first the *German/continental trend* (with the doctoral training taking place after the Master) and the *Anglo-Saxon tradition* (with doctoral training placed Post-Bachelor after the Honours Degree). The critical issue is to determine whether the students are «research ready» to start a PhD.

In 2011 the EU endorsed the *EU Principles for Innovative Doctoral Training* advocating that the new doctorate should combine excellence with interdisciplinary research, international exposure and intersectoral engagement. Based on expert advice, the European Commission has defined the seven Principles of Innovative Doctoral Training (Brussels, 2011) [3] as follows:

1. Research excellence

Striving for excellent research is fundamental to all doctoral education and from this all other elements flow. Academic standards set via peer review procedures and research environments representing

a critical mass are required. The new academic generation should be trained to become creative, critical and autonomous intellectual risk takers, pushing the boundaries of frontier research.

2. Attractive institutional environment

Doctoral candidates should find good working conditions to empower them to become independent researchers taking responsibility at an early stage for the scope, direction and progress of their project. These should include career development opportunities, in line with the European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers.

3. Quality assurance

The goal of quality assurance in doctoral education should be to enhance the quality of the research environment as well as promoting transparent and accountable procedures for topics such as admission, supervision, awarding the doctorate degree and career development.

4. Interdisciplinary research options

Doctoral training must be embedded in an open research environment and culture to ensure that any appropriate opportunities for cross-fertilization between disciplines can foster the necessary breadth and interdisciplinary approach.

5. Transferable skills training

The professional development training develops a range of skills that help PhD candidates to be more effective in their research but also to work on a broader range of skills that will be useful in their future lives and careers. These skills are often known as transferable skills.

«Transferable skills are skills learned in one context (for example research) that are useful in another (for example future employment whether that is in research, business etc). They enable subject- and research-related skills to be applied and developed effectively. Transferable skills may be acquired through training or through work experience» [4].

6. Exposure to industry and other relevant employment sectors

The term «industry» is used in the widest sense, including all fields of future workplaces and public engagement, from industry to business, government, charities and cultural institutions. This can include placements during research training; shared funding; involvement of non-academics from relevant industry in informing/delivering teaching and supervision; promoting financial contribution of the relevant industry to doctoral programmes; fostering alumni networks that can support the candidate.

7. International networking

Doctoral training should provide opportunities for international networking, i.e. through collaborative research, co-tutelle, dual and joint degrees. Mobility should be encouraged, be it through conferences, short research visits and secondments or longer stays abroad [1].

In the 2012 paper on ERA, the EU invites research stakeholder organizations, including universities, to provide structured doctoral training based on the Principles for Innovative Doctoral Training (EC, 2011) and invites Member States to support the setting up and running of structured innovative doctoral training programs applying the Principles for Innovative Doctoral Training.

References

1. Bogle, David, et al.: Doctoral studies in Europe: excellence in researcher training. League of European Research Universities (2007), (Accessed: August 2016).
2. European Commission: Europe 2020 – A European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth. European Commission, COM (3.3. 2010) (2010).
3. European Commission: Principles for Innovative Doctoral Training, Brussels (2011): http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf, (Accessed: October 2016)
4. European Science Foundation 2010 «Research Careers in Europe Landscape and Horizons», http://www.esf.org/fileadmin/links/CEO/ResearchCareers_60p%20A4_13Jan.pdf

СПЕЦИФІКА ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Лю Цзянь

Університет Ушинського, Україна

Естетична освіта посідає особливе місце в структурі освіти, організованій на гуманістичних засадах; вона є головним вектором розвитку гуманістичної освітньої парадигми, оскільки мистецтво усвідомлюється як скарбниця найвищих досягнень людства. Естетична освіта є системою образно представлених духовних цінностей, яка, засвоюючись особистістю, оберігає особистість від негативного впливу масової культури, агресивної реклами, засобів масової інформації, що поширюють ідеї насильства, жорстокості, бездуховності.

Аналіз нормативних документів щодо напряму підготовки студентів за спеціальністю «образотворче мистецтво» свідчить, що за результатами професійної підготовки у студентів має бути: сформований науковий світогляд, національна самосвідомість як відображення цілей, потреб, інтересів морально-естетичних орієнтацій особистості; усвідомлення соціальної ролі педагогічної діяльності, виявлення громадянської та соціальної активності; стійкі пізнавальні інтереси, прагнення до постійного самовдосконалення і духовного збагачення; педагогічна спостережливість, уява, тактовність, незалежність мислення у поєднанні з повагою до суджень інших людей; володіння такими якостями як толерантність, доброзичливість, наявність почуття власної гідності, самоповаги, скромності, вимогливості до себе й до інших; знання досягнень української національної та світової культури; фахові знання, уміння та навички.

Випускники мистецько-педагогічного профілю повинні вміти: вирішувати педагогічні навчально-виховні, художньо-творчі завдання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, здійснювати наукові дослідження, впроваджувати їх у практику, узагальнювати та оформляти наукові результати, користуватись сучасними науковими технологіями обробки інформації, аналізувати узагальнювати і використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у царині естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо підходити і впроваджувати нові освітні навчально-виховні технології.

За результатами професійно-естетичної підготовки у вищому навчальному закладі у майбутніх учителів образотворчого мистецтва має бути сформована естетична культура.

Основу загальної естетичної культури студента (за М. Нечепоренко) складає інтегрована єдність емоційно-почуттєвого, інтелектуально-інформаційного, світоглядного та діяльнісного елементів. Взаємопроникнення всіх складників у індивідуально-особистісну сутність окремого студента втілюється в його свідомість, мотиви діяльності, впливає на вибір поведінки. Загальна естетична культура студента розглядається як така його характеристика, що виявляється у системі естетичних (і художніх) знань, що входять у певний взаємозв'язок та формують такий стан особи, коли вона яскраво усвідомлює своє високе призначення для створення прекрасного, що втілюється у її бажанні й готовності до доброзичливої поведінки, суспільної праці та вибору способу життєдіяльності за законами краси [1].

Відтак, опанування загальною естетичною культурою допомагає майбутнім учителям образотворчого мистецтва усвідомити сенс краси, і тоді відчуття прекрасного стає стимулом пошуку самовдосконалення у професійно-художній діяльності й гармонії в міжособистісних стосунках з учнями, злагоди з довкіллям.

Література

1. Нечепоренко М. В. Формування естетичної культури студентів класичних університетів: дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Максим Васильович Нечепоренко. – Харків, 2005. – 178 с.

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ШКОЛІ

Цуркан М. С.

Університет Ушинського, Україна

Специфіка професійної діяльності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін (Історії, Української мови та літератури, Іноземної мови тощо) визначається складністю феноменології самого гуманітарного знання, яке, на відміну від природничого, увиразнює ціннісно-смислову, світоглядну, тобто, насамперед, суб'єктну площину формування особистості самого вчителя.

Особливості професійної діяльності вчителя гуманітарного профілю вимагають спеціального підходу до набуття майбутніми учителями професійної компетентності, оскільки інтегративним є як предмет викладання (гуманітарні дисципліни), так і суб'єкт-суб'єктний педагогічний простір, який створює педагог.

Ураховуючи професійне спрямування, майбутній учитель гуманітарного профілю має володіти знаннями основних педагогічних дисциплін; мати фундаментальні філологічні знання; володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук та використовувати їх методи у різних галузях викладацької і науково-дослідницької діяльності. Адже саме вчитель гуманітарного профілю формує з учня людину, яка здатна усвідомити свою персональну відповідальність за те, що відбувається в її найближчому оточенні і країні. Наявність гуманітарного компоненту в освіті та в суспільстві загалом відкриває можливості реалізації особистості в соціумі. Реалізація підрастаючим поколінням власних потенційних можливостей зумовлює потребу в підготовці високопрофесійних

учителів, насамперед, учителів гуманітарних дисциплін, здатних працювати у полікультурному середовищі та сприяти гармонізації відносин між молоддю і культурою спілкування у світовому просторі.

У цих умовах особливого значення набувають такі *професійні якості* вчителя гуманітарного профілю, як: висока професійна компетентність, ініціативність у вирішенні нестандартних завдань, мобільність, креативність, здатність до самоосвіти, до налагодження контактів із учасниками педагогічного процесу.

На нашу думку, загальними вимогами до *особистісних якостей* спеціаліста суспільно-гуманітарного напрямку є: здатність до ефективних комунікативних взаємодій; здатність проявляти делікатність та тактовність у спілкуванні, комунікабельність, креативність; уміння створювати довірливу атмосферу при консультуванні, сприяти душевному полегшенню; уміння користуватись інструментарієм індивідуальної і групової комунікації в різних соціально-педагогічних ситуаціях; уміння добирати організаційні засоби і форми навчально-виховного процесу; уміння враховувати гендерні особливості мовлення: мелодику, ритм, темп, тембр; уміння застосовувати комунікативні навички.

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Чайка О. В.

Університет Ушинського, Україна

Одним із головних завдань сучасної педагогічної освіти є формування компетентного і конкурентоспроможного вчителя, без якого неможливо здійснювати модернізацію середньої освіти в школі третього тисячоліття. Діяльність учителя спрямована на навчання й виховання підростаючого покоління, яке повинно бути не лише високоосвіченим і вихованим, але й вміти творчо мислити та самореалізовуватись. Значну роль у розвитку творчої особистості школярів відіграє позакласна діяльність учителів, зокрема вчителів-філологів. На жаль, підготовці майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів не надається належної уваги під час навчання в педагогічному виші.

З метою діагностики стану підготовленості майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів було використано критеріальний підхід.

Критерій (у перекладі з грецької – засіб судження, переконання) – це мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікацій [3, с. 196]; ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [2], засіб, інструмент оцінки, а не сама оцінка [5, с. 358], підстава для оцінки чогось [4, с. 231]. Отже, критерій є підставою для оцінки певних якостей, властивостей, ставлення особистості до педагогічних явищ. Кількісною характеристикою явищ та процесів, за І. Бізюковою, виступають показники, які дозволяють визначити їх стан у динаміці. Критерії і показники тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує певний критерій [1, с. 72].

У структурі підготовленості майбутніх учителів-філологів філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів загальноосвітніх шкіл виокремлено когнітивний, мотиваційний, креативно-діяльнісний, рефлексивний компоненти, оцінка сформованості яких здійснювалася за відповідними критеріями і показниками.

Так, когнітивний компонент оцінювався за знанням критерієм, показниками якого є: знання з фаху майбутнього вчителя української мови та літератури; знання вчителя-філолога щодо творчої діяльності; знання вчителя-філолога щодо форм позакласної діяльності. Зазначений критерій передбачає збагачення психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань студентів щодо організації творчої діяльності, видів такої діяльності, стимулювання їх до постійного саморозвитку та самоосвіти, усвідомлення необхідності розвитку власного творчого стилю діяльності.

Критерієм оцінки сформованості мотиваційного компонента було обрано настановний із такими показниками, як: мотивація на педагогічну діяльність; мотивація успіху; потреба в творчості. Вважаємо, що без позитивної мотивації творча діяльність як на уроках, так і в позакласний час не може здійснюватися, адже саме позитивна мотивація до творчості, потреба в ній сприятиме досягненню успіху майбутніх учителів-філологів у ході організації творчої діяльності учнів у позакласній роботі.

За творчо-технологічним критерієм визначався ступінь сформованості креативно-діяльнісного компонента. Вибір зазначеного критерію зумовлений необхідністю оволодіння студентами комунікативно-організаційними вміннями, оскільки без їх сформованості неможливо організувати міжособистісну взаємодію учнів; створювати доброзичливу атмосферу в колективі, що сприяє розвитку творчих здібностей. Показниками цього критерію виступили такі: організаційно-комунікативні вміння, наявність творчого потенціалу, уміння організовувати колективну творчу діяльність.

Рефлексивний компонент оцінювався за допомогою проєктивно-аналітичного критерію, який містить такі показники, як: уміння проєктувати позакласну творчу діяльність учнів; уміння аналізувати діяльність учнів; рефлексивні вміння. За цим критерієм оцінювалася здатність майбутніх учителів-філологів аналізувати й оцінювати власну творчу діяльність; контролювати і вносити корективи в позакласну творчу діяльність, здійснювати самоаналіз, що надає їм можливість визначити свої сильні і слабкі боки в організації творчої діяльності учнів у позакласний час.

За визначеними критеріями та показниками на констатувальному етапі експерименту було здійснено діагностику первинного стану рівнів підготовленості студентів до організації позакласної творчої діяльності учнів, результати якої виявили, що на низькому рівні перебували 40,1 % студентів, на середньому – 34,1%, на достатньому рівні – 16,5% і на високому рівні було зафіксовано лише 9,3% респондентів, що свідчить про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з підготовки майбутніх учителів-філологів до такого процесу, що є метою подальшого наукового дослідження.

Література

1. Бизюкова И. В. Теоретические основы оценки работников управления производством / И. В. Бизюкова // Материалы семинара «Оценка деятельности и материальное стимулирование труда ИТР и служащих». – М. : МДНТП имени Ф. Э. Дзержинского, 1978. – 121 с.
2. Новый словарь иностранных слов. – [Электронный текст]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/29820/критерий>
3. Український радянський енциклопедичний словник: У 3-х т. / Редкол.: А.В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. – [2-ге вид.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1987. – Т. 2. – 736 с.
4. Управление организацией : [учебник] / Под ред. А. Поршнева, З. Румянцевой, Н. Соломатина – М. : ИНФРА, 1999. – 669 с.
5. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧИХ КЛАСТЕРІВ ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Шапошнікова Н. П.

Одеський професійний ліцей технологій та дизайну, Україна

Задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках є одним із пріоритетних завдань професійно-технічної освіти. Професійне самовизначення та ефективна адаптація молоді в сучасних умовах ринкової економіки можлива тільки при наявності достатньої інформованості та використанні у навчально-виробничому процесі професійних навчальних закладів передових, інноваційних методів.

Для забезпечення вищезазначеного завдання в Одеському професійному ліцеї технологій та дизайну вже три роки здійснює свою діяльність Центр профорієнтації та працевлаштування. Метою діяльності Центру є вирішення питань проходження виробничої практики та подальшого працевлаштування учнівської молоді, випускників ліцею, інших осіб, які навчаються або мають відповідний кваліфікаційний рівень після закінчення навчання за набутими професіями, сприяння розвитку молодіжних ініціатив у трудовій сфері. За період роботи Центр профорієнтації та працевлаштування успішно виконує свою роботу, у навчального закладу збільшилась кількість соціальних партнерів, постійно здійснюється моніторинг ринку праці та навчальних досягнень учнів. Але, якісна підготовка кадрів для виробництва та сфери послуг можлива тільки при ефективній адаптації молоді на першому робочому місці за схемою «навчання-підприємство».

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що означена проблема досліджувалася такими науковцями як А. В. Ламанов, Н. І. Бухтояров, Л. В. Іваненко, А. О. Скопін, В. С. Пономаренко, Ю. Б. Іванов та ін., праці яких мають теоретичну та практичну значущість. Однак попри свою соціально-педагогічну важливість ця проблема у вітчизняній педагогіці розроблена недостатньо повно.

Тому, наступним етапом роботи Центру профорієнтації та працевлаштування ліцею є створення освітньо-виробничих кластерів за професіями. Кластер (англ. cluster) – група однакових або подібних елементів, зібраних разом або близько один до одного. Освітній кластер – сукупність

взаємопов'язаних установ професійної освіти, об'єднаних за галузевою ознакою і партнерськими відносинами з підприємствами галузі [1]. Згідно ще одному визначенню, освітній кластер – це система навчання, взаємонавчання та інструментів самонавчання в інноваційній ланцюжку наука-технології-бізнес, заснована переважно на горизонтальних зв'язках всередині ланцюжка [1]. Освітньо-виробничий кластер при Центрі профорієнтації та працевлаштування буде включати відпрацювання учнями професійних знань, умінь та навичок, отриманих у ліцеї в умовах виробництва у вільний від навчання час.

У Центрі профорієнтації та працевлаштування створено бази даних про учнівську молодь та бази підприємств, які виявили бажання прийняти участь в освітньо-виробничих кластерах за професіями. Здійснюються зміни в організації виробничої практики на основі інтеграції теоретичних знань та інноваційних технологій галузей економіки в умовах виробництва, яка сприяє підвищенню рівня мотивації до обраної професії, корекції і оновлення змісту видів практик і навчальних програм, збільшення відсотка працевлаштування випускників на підприємствах галузі та їх кар'єрного росту.

Проблема першого робочого місця найбільш актуальна та складна для випускників навчальних закладів, тому можна стверджувати, що введене в Одеському професійному ліцеї технологій та дизайну Держаного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» чітке регулювання системи за схемою «навчання-підприємство», дозволить їм найбільш вдало використати власні життєві можливості на сучасному ринку праці. Рейтингова система оцінювання молоді, що прийнята в Центрі профорієнтації та працевлаштування, генерує бажання учнів реалізувати свій інтелектуальний потенціал в умовах посиленої конкуренції.

Ефективна організація системи мотивації залучення учнів до активного пошуку конкретного місця роботи задовго до закінчення навчального закладу, при підтримці та допомозі кваліфікованих працівників Центру профорієнтації та працевлаштування є одним із найважливіших чинників формування успішної подальшої кар'єри випускників професійно-технічних навчальних закладів, адже мотивація як рушійна сила, «ґрунтується на задоволенні певних потреб людини, примушує її діяти з максимальними зусиллями для досягнення особистих чи організаційних цілей» [2].

Література

1. Гаврилова О. Е. До питання про підготовку фахівців-конструкторів швейного виробництва в умовах освітнього кластера / О. Е. Гаврилова, Ф. Т. Шагеева, Л. Л. Нікітіна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: <http://conference.kemsu.ru/GetDocsFile?id=13537&table=papers=0&conn=confDB>.
2. Малиновський В. Я. Державне управління : [навч. посіб.] / В. Я. Малиновський. – Луцьк : Вежа, 2000. – 558 с.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Шевченко Л. С.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна

Підготовка до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій суттєво відрізняється від підготовки інших педагогів, оскільки вона має здійснюватися на інтегративній основі, включати сукупність елементів політехнічної освіти, трудового виховання, професійного навчання та інформаційної підготовки.

Дослідження підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей уточнюють та поглиблюють уявлення про складність і багатогранність інноваційної педагогічної діяльності, а саме об'єктом досліджень були особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов (Л. Бродська, О. Герасимова, О. Гончарова, Н. Щерба); освітньої галузі «Технологія» (Н. Кардаш, Є. Кулик, Г. Лук'яненко, М. Пелагейченко); інформатики (Л. Кутєпова, О. Усата); початкової школи (А. Крамаренко, Н. Павленко, М. Парфьонов, Л. Петриченко та ін.); фізики та математики (В. Іванова, О. Іваницький) та ін. Низка авторів відзначають, що у своїй первісній суті, інноваційна педагогічна діяльність передбачає створення, освоєння, поширення та використання результатів фундаментальних і прикладних наукових досліджень, дослідно-конструкторських розробок і рішень, передового педагогічного досвіду, різних нововведень для створення чи вдосконалення продукту, або нового чи вдосконаленого технологічного процесу.

У дослідженні інноваційну педагогічну діяльність розглядаємо як модифікацію педагогічної діяльності, яка здійснюється в межах освітнього процесу з метою формування в суб'єктів системи

знань, умінь і навичок, що спрямована на створення оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості та вибору можливостей вільного і творчого самовираження через генерування та втілення інноваційних ідей, оновлення педагогічної теорії та практики, комплексний творчий підхід до вирішення професійно-педагогічних і техніко-технологічних питань.

На нашу думку, інноваційна педагогічна діяльність, як діяльність, спрямована на створення цінностей, важливих для формування особистості як соціального суб'єкта, може розглядатись у двох аспектах. По-перше, вона спрямована на вдосконалення і розвиток освітнього процесу, через розробку та реалізацію нових освітніх програм, виділення і опрацювання нових напрямів діяльності та ідей, створення та впровадження інноваційних проектів, планування і впровадження педагогічних інновацій для забезпечення підвищення якості освіти (тобто спрямована на результат). По-друге, є засобом розвитку здібностей майбутніх учителів за рахунок набуття нових знань, умінь, розширення кругозору, зміни мотивації як до інноваційної педагогічної діяльності, так і педагогічної діяльності загалом; одержання та переосмислення досвіду і переформатування напрацювань (тобто спрямована на особистість).

Погоджуємося з думкою О. Огієнко що в цілому «успішність інноваційної педагогічної діяльності передбачає, що вчитель усвідомлює практичну значущість різноманітних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й сформованості готовності до такого виду діяльності» [1, с. 156]. Натомість дуже часто в реальній педагогічній діяльності залучення педагога в інноваційний процес нерідко відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Проведений аналіз досліджень [1–3], вивчення досвіду роботи вчителів технологій, власний педагогічний досвід [4], дозволили дійти висновку, що незважаючи на високий ступінь розробленості методичних, дидактичних та інших матеріалів педагогічна діяльність учителів технологій на певному (подекуди – на кожному) етапі її здійснення (визначення насамперед освітнього профілю, далі методики викладання; властивостей, ефективних способів розробки, та оцінки якості створюваного продукту тощо) перетворюється на інноваційну педагогічну діяльність, результатом якої виступає нова для вчителя технологій інформація різного ступеня значущості (від відкриття невідомої, закладеної у звичний інструментарій до розроблення нової моделі, методу або технології).

Узагальнюючи погляди науковців на сутність інноваційної педагогічної діяльності та на особливості професійної діяльності майбутніх учителів технологій, розглядаємо інноваційну педагогічну діяльність майбутніх учителів технологій як мета діяльність, що має комплексний, багатоаспектний характер, утілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів, цілеспрямована та вмотивована на предметну і продуктивну організацію й управління упровадженням нововведень на основі використання і реалізації нових або трансформації відомих наукових знань, ідей, підходів і практичних розробок у галузі технологічної освіти.

Ознаками інноваційної педагогічної діяльності виступають спрямованість майбутніх учителів технологій на вирішення нових завдань, для яких характерна відсутність у них способів їх розв'язання та на формування у студентів на усвідомлюваному або неусвідомлюваному рівнях нових для компетентностей як орієнтовної основи для подальшої розробки способів вирішення завдань, а також для пошуку інноваційних підходів до можливих шляхів вирішення нестандартних ситуацій, творчого застосування знань, умінь та навичок.

Розглядаючи зміст інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів технологій, слід докладніше зупинитися на її структурі як інтегральній науково-прикладній проблемі, що поєднує наукові знання, технічні рішення, моделі виробничих процесів; соціально-економічні та гуманітарні аспекти, що спрямовані на розробку нових методів і технологій навчання, а також модернізацію технічних пристроїв, формування первинних навичок винахідництва та раціоналізаторства, удосконалення технологічного процесу.

Література

1. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти / О. І. Огієнко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2015. – № 1 (44). – С. 154–162.
2. Інноваційна діяльність педагога : від теорії до успіху : інформаційно-метод. зб. / упоряд. Г. О. Сиротенко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.
3. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності : теорія і практика : [колективна монографія] / Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун. – К., 2016. – 258 с.
4. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : [навчальний посібник] / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемья, Л. С. Шевченко – Вінниця : ТОВ «Планер», 2012. – 348 с.

THE ROLE OF A MODERN ENGLISH TEACHER'S IMAGE NOWADAYS

Yablonska T. M.

Ushynsky University, Ukraine

Nowadays the notion «image» has a tremendous popularity. One can hear different conversations connected with show-business, politics, economics practically everywhere and the word «image» slips in all these spheres. And it concerns not only slang words used by young people, because the notion «image» is comparatively young, but also the representatives of more senior generation.

Today education is considered to be one of the highest values of our life and the significance of professional activity and, of course, the image of the educator in itself increase. A very important place in education belongs to teachers. The future of higher education will depend precisely upon their professional training and correspondence to modern demands.

Image is a result of a conscious work. Especially it concerns the situations in which image is counted to be a part of professional success.

Concise dictionary of modern notions and terms treats image as (picture, exterior part of the personality and its effect) a purposefully formed picture of any face, phenomenon or object which is intended to have an emotional and psychological impact on someone in order to promote or make an advertisement [1].

Image is a story about oneself which informs the surroundings about your social level, profession, character, preferences and financial opportunities [5].

It is necessary to note that if we correlate this definition to the educational sphere we will define the image of teacher as a certain collective image, discovering the most characteristic features such as competence, psychological and social culture, peculiarities of lifestyle, behavior etc. [2].

The university teacher's image includes presentations about intentions, motives, abilities, value orientations and psychological characteristics such as appearance, psychological and social culture, features of verbal and non-verbal behavior, social behavior and the other parameters of his activity. Facial expressions, gestures, eye contact and, at last, speech which is characterized by timbre, tone, articulation, pronunciation, orientation and the degree of emotional empathy [5].

On the whole, it is possible to divide the qualities which form the teacher's image into two groups. The first group is formed by such professional qualities as, for example, high qualification, responsibility and diligence, accuracy in work etc. The second group is characterized by such personal qualities, as, for example, tolerance, altruism, intelligence, insight, quick-wittedness, creativity, sociability, patience, persistence in purposes achievement, tactfulness, balance, faithfulness, ability to work in a team etc.

The authors in their works [3] note that initially the personality's image, on the one hand, can be positive, which is expressed in the personality's positive qualities (exactingness, rigidity, understanding, compassion, erudition, honesty, kindness, tolerance, sympathy) and, on the other hand, negative, which is also expressed in such qualities as discourtesy, hostility, arrogance, nervousness and aggression. Certainly, it is always necessary to aspire to develop positive qualities and to eliminate negative ones.

If a teacher is really eager to interact with students, (in our case we are talking about an English teacher) only knowledge of a subject will not be enough. Why? Because it is not our native language and at first it is necessary to arouse their interest in the language learning and to set the system of live and direct communication, psychological contact with the students and understanding. Benevolent atmosphere will relax the students and they will start drowning into the language surrounding with pleasure and all these factors will induce them for success. The process of communication with the students serves as an important and indispensable condition and the modern teacher's professional image contents [4].

The teacher's speech must be emotional, arresting, picturesque and saturated, but, along with this, it is necessary to avoid extremes, to choose the right tone of communication, corresponding not only to the situation of communication but also to the standards of ethics. The correspondence of facial expressions, gestures and words is very important not only for the educator, but also for the representatives of the other professions.

Gestures possess significant possibilities for capturing the audience attention. It happens owing to their emotional saturation. Such teacher's gestures as the gestures of direction, imitation often become an example for following. That is why it is necessary to make high demands to the teacher's non-verbal behavior culture on the whole and to his gestures in part.

So, image is an impression about us or our external and internal appearance in the understanding of others. The role of image in the modern educator's activity is very important and it is almost the most important resource in his work. The teacher must be able to form his own image. Nobody can dictate him what to do, he must feel it, understand and find out his own image which can be perfect exactly for him. Especially it concerns the teachers of English if they want to earn their students' trust and respect.

References

1. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов / И. А. Васюкова. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1998 – 640 с.
2. Исенко С. П. Имидж современного педагога / С. П. Исенко // Методист : научно-методический журнал. – 2006. – № 8. – С. 24–31.
3. Калюжный А. А. Педагогическая имиджология : [учебное пособие для студентов вузов] / А. А. Калюжный. – Алматы : Гылым, 2004. – 200 с.
4. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [3-е изд.]. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
5. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб. : Питер, 2000. – 514 с.

КОНФЛІКТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА

Яворська Г. Х.

Міжнародний гуманітарний університет, Україна

Професія правоохоронця відрізняється розмаїттям функціональних, рольових, міжособистісних, міжгрупових взаємозв'язків. Вони складні, неоднозначні, тісно переплетені, іноді заплутані, оскільки охоплюють соціальну, психологічну, моральну, економічну, юридичну та багато інших сфер життєдіяльності. Специфічний характер діяльності працівників правоохоронних органів обумовлює її підвищену соціально-психологічну напруженість, вона супроводжується величезною кількістю різноманітних конфліктів як під час виконання правоохоронної діяльності, так і під час взаємодії з особовим складом. Професійна діяльність правоохоронця характеризується підвищеною конфліктогенністю, яка значно підвищилась за сучасних умов, для яких характерним є зростання потенційних загроз національній безпеці всередині держави та ззовні, погіршення криміногенної ситуації, інтеграції транснаціональних злочинних угруповань, а також підвищення криміногенності в суспільстві.

Конфлікти здійснюють помітний негативний вплив на психічний стан, настрої суб'єктів конфлікту, значно ускладнюючи їх взаємини. Стрес, що виникає під час конфлікту, може бути причиною низки захворювань фахівця, виникненню в нього психосоматичних станів, неврозів; формування неадекватного сприйняття ситуації, негативних стереотипів поведінки. Це, з одного боку, знижує працездатність і продуктивність професійної діяльності, з іншого – негативно впливає на психіку, моральний і фізичний стан правоохоронців. Для визначення специфіки конфліктів у професійній діяльності правоохоронців необхідно з'ясувати питання щодо: змісту і напрямів професійної діяльності працівників правоохоронних органів; причин виникнення конфліктів у діяльності правоохоронців правоохоронців; класифікації (типології) конфліктів, які виникають у професійній діяльності правоохоронців. Для ефективного розв'язання конфлікту необхідно з максимальною точністю скласти його діагноз, тобто причини його виникнення, з'ясувати, хто залучений в конфлікт, визначити потреби і побоювання кожного з учасників конфліктної ситуації, пов'язаної з даною проблемою. Усвідомлення причин конфлікту, твереза критична їх оцінка, зазвичай, дають можливість виробити певні заходи з попередження подібних конфліктних ситуацій і вирішення тих, які вже виникли. Шкідлива не тільки недооцінка, але й переоцінка існуючого протистояння. У цьому випадку робляться зусилля набагато більші, ніж це дійсно необхідно. Переоцінка конкретного конфлікту або перестраховка щодо можливості конфліктного інциденту може призвести до виявлення конфлікту там, де його насправді немає. Більшість дослідників, розглядаючи причини конфліктів, поділяють їх на об'єктивні та суб'єктивні. На нашу думку, більш плідним є підхід учених, які виокремлюють три основні групи причин виникнення конфліктів в підрозділах ОВС – об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні (змішані). У науковій літературі пропонуються й інші класифікації конфліктів, де істотними ознаками виступають різні характеристики перебігу конфлікту: гострота суперечностей, тривалість, інтенсивність вияву емоцій тощо. Як зазначають науковці (О. Бандурка, Г. Яворська та ін.), конфліктні ситуації, які виникають у підрозділах органів внутрішніх справ, як правило, мають складний непередбачуваний і непрогнозований, часто надзвичайний (екстремальний) характер. Працівникам правоохоронних органів доводиться брати участь у різних за своїми характеристиками конфліктних ситуаціях, які можна класифікувати залежно від того, в якій сфері діяльності працівників вони виникають. У такому разі основні конфлікти пов'язані з: діями щодо розкриття і розслідування злочинів; заходами щодо профілактики злочинів.

Важливою особливістю розв'язання конфліктів, які виникають у правоохоронній діяльності, є суворе правове регламентація. Юридизація конфлікту в підрозділах ОВС, трансформація останнього у спір про право дозволяють підключати до його розв'язання правові механізми (законодавчі норми, процесуальні форми вирішення спірних питань, правові засоби забезпечення реалізації прийнятих рішень).

У діяльності правоохоронців часто виникають конфліктні ситуації, які нерідко переростають у конфлікти. Зазвичай такі конфлікти виявляються складними і різноманітними, оскільки правоохоронці під час виконання службових обов'язків зіткаються з ситуаціями, які пов'язані з образами, насильством над особистістю, опорами представникам влади, різноманітними злочинами тощо.

Вивчаючи причини виникнення конфліктів у професійній діяльності працівників правоохоронних органів, слід урахувати, що система ОВС характеризується наявністю елементів (підсистем), котрим притаманні субординаційні та координаційні зв'язки; цілісністю та якісна своєрідність відносно самостійності. Тому в процесі виконання своїх функціональних завдань органи внутрішніх справ вступають в управлінські та організаційні відносини (як внутрішньосистемні, так і зовнішні) з різними елементами державних структур. Ці відносини можуть бути вертикальними (влади – підпорядкування) і горизонтальними (співпраці – погодження).

Головною особливістю конфліктів у правоохоронній діяльності є те, що їх розв'язання вимагають верховенства права. Проте не всі конфлікти, які виникають в професійній діяльності правоохоронців становлять об'єкт правового регулювання. Іноді юридизація конфлікту не може дати бажаного результату або є неможливою. Бувають ситуації, коли форма конфлікту, який відбувається в професійній діяльності правоохоронців, потребує інших засобів і методів вирішення. Підставами для класифікації конфліктів у правоохоронній діяльності можуть бути джерело конфлікту, зміст, значимість, тип дозволу, форма вираження, тип структури взаємин, соціальна формалізація, соціально-психологічний ефект, соціальний результат. Конфлікти можуть бути конструктивні і деструктивні, ділові і емоційні внутрішньогрупові й міжгрупові, внутрішньоособистісні і міжособистісні, приховані і явні, інтенсивні і стерті, короточасні і затяжні, вертикальні і горизонтальні тощо. Для ефективного розв'язання конфлікту, необхідно з'ясувати його причину, визначити його належність до того чи іншого виду.

Література

1. Бандурка А. М. Психология управления / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Х. : ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
2. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 324 с.

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Ягоднікова В. В.

Міжрегіональна академія управління персоналом, Україна

Теоретичне дослідження проблеми інновацій у вихованні, аналіз досвіду створення і впровадження інновацій у виховний процес загальноосвітньої школи дали підстави побудувати модель системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, яка розуміється як складна система, що відображає її основні структурні складові, визначається метою і концептуальними засадами, складається з методів, прийомів, способів вирішення проблеми, а також їх контролю та корекції.

Цілісність моделі забезпечується сукупністю її підсистем та єдністю структурних компонентів. У структурі моделі системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи виділено цільову, концептуальну, організаційну, процесуальну та результативну підсистеми.

Цільова підсистема репрезентує мету моделі – сформованість інноваційної спрямованості виховного процесу, визначається вона на основі соціального замовлення, з урахуванням особливостей регіону і школи, а також потреб суб'єктів виховання.

Концептуальна підсистема є методологічною основою формування системи інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, визначає вихідні методологічні та психолого-педагогічні положення цього процесу. Основними методологічними підходами є: особистісно-діяльнісний, що передбачає правильно організовану, різноманітну, активно суб'єктивну й особистісно значущу діяльність суб'єктів виховання, пріоритетністю якої є орієнтація на особистість учня з максимальним урахуванням його мотивів, потреб, цілей, здібностей, національних, статевих, вікових, індивідуально-психологічних особливостей; аксіологічний підхід – орієнтація виховного процесу на досягнення в його суб'єктів найвищого морально-духовного розвитку, сприяння формуванню в них ціннісного ставлення до себе, оточуючих і довкілля, забезпечує можливості саморозвитку і самореалізації; системний підхід акцентує увагу на формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи як складної

системи, компоненти якої взаємодіють і зумовлюють цілісність означеного процесу, передбачають визначення мети, завдання, сутності, складових, структури, змісту цього процесу.

Провідними принципами, що відображають концептуальну єдність їх відбору, є принципи, що зумовлені особливостями інновацій у виховному процесі (цілісність, науковість, варіативність, технологізація, гнучкість і доцільність використання інновацій у виховному процесі); принципи, що стосуються суб'єктів виховання (гуманізація і демократизація, культуровідповідність, національна спрямованість).

Організаційна підсистема відображає чинники формування системи інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи (за змістом – соціально-педагогічний, організаційно-методичний і психолого-педагогічний; за характером дії – об'єктивний та суб'єктивний; за ступенем впливу – керований та некерований), які виникають на загальношкільному рівні, на рівні учнівського колективу та рівні суб'єктів виховання.

Стрижнем цієї підсистеми є структура інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, яку складають взаємозалежні і взаємопов'язані компоненти (ресурсний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-регулювальний).

Ця підсистема також включає педагогічні умови формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи, а саме: актуалізація мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності, удосконалення знань педагогів та набуття ними досвіду організації інноваційної виховної діяльності з використанням інтерактивних методів у системі методичної роботи школи, організація творчої взаємодії суб'єктів виховного процесу загальноосвітньої школи на основі його інноваційної спрямованості, управління інноваціями у виховному процесі загальноосвітньої школи.

Процесуальна підсистема відображає етапи, за якими здійснюється формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи (підготовчий, організаційний, операційний, продуктивний).

Реалізація моделі здійснюється за формами (інноваційні, демократичні, інтерактивні, а також загальношкільні, групові та індивідуальні) та методами (діагностики, прогнозування, управління опором, організації інноваційного процесу, стимулювання та коригування інноваційної діяльності, координації та регуляції, контролю та аналізу).

Ця підсистема включає науково-методичний супровід, що складається з спецкурсу «Використання новітніх технологій розвитку творчої особистості дитини» (у програмі курсів підвищення кваліфікації вчителів), міні-модулю «Інноваційна спрямованість виховного процесу» (у програмі курсів підвищення кваліфікації заступників директорів з виховної роботи та педагогів-організаторів), тренінгу «Психолого-педагогічний супровід формування інноваційної спрямованості виховного процесу» (для заступників директорів з виховної роботи, педагогів-організаторів, класних керівників, репрезентований в авторському майстер-класі), навчально-методичних посібників «Розвиток мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності», «Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі», методичної розробки «Інтерактивні форми і методи виховання учнів».

У випадку одержання результатів, які не відповідають очікуваним передбачена корекція, в ході якої виявляються причини отримання таких результатів і здійснення необхідної корекції чинників, педагогічних умов, науково-методичного супроводу або форм і методів формування інноваційної спрямованості виховного процесу.

Результативна підсистема включає критерії (забезпечувальний, процесуальний, особистісний) та рівні (високий, достатній, задовільний, низький) за якими здійснюється оцінювання отриманого результату – позитивної динаміки сформованості інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи.

Отже, пропонується модель є інструментом системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. Вона відображає цілі, концептуальні засади, умови і засоби організації, здійснення й оцінювання означеного процесу.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ДО РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Яновська Л. Г.

Університет Ушинського, Україна

В умовах інформаційного суспільства зростає потік інформації і сучасним школярам дуже важко орієнтуватися та оцінювати історичні події. Тому однією із важливих проблем в навчанні історії є проблема формування активного, творчого мислення у школярів та розвитку історичного

мислення. Наукове історичне мислення дає можливість учням правильно орієнтуватися у історичній дійсності, аналізувати історичні події, критично сприймати історичні факти.

Проте, формування історичного мислення на уроках історії в учнів пов'язане з труднощами як теоретичного так і методичного плану. Сформувати історичне мислення в учнів зможе тільки підготовлений до такого виду діяльності вчитель історії.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що проблемою мислення загалом і історичного мислення учнів займалися такі науковці, як В. Предтеченський [6], П. Гальперін [1], О. Границька [2]. В. Сотниченко розробив технологію особливого типу мислення, де наголошувалося на формування абстрактних моделей форм історичного процесу і його структурних складових. Т. Ладиченко [3] доводила, що ефективною роботою на уроках, для формування історичного мислення, буде робота з історичними документами та архівними джерелами. С. Терно [4] визначає умови розвитку історичного мислення. Як ми бачимо, здебільшого науковці займалися проблемою формування історичного мислення в учнів на уроках історії а питанню підготовки майбутніх учителів до формування в учнів історичного мислення приділялося зовсім мало уваги.

Тому, метою нашого дослідження став розгляд питання щодо професійної підготовки майбутніх учителів історії з огляду на формування у них умінь розвивати історичне мислення в учнів на уроках історії.

Насамперед ми намагалися визначити, що ж таке історичне мислення. І дійшли висновку, що історичне мислення це: уміння описати суспільне явище або подію, відібравши для цього відповідні факти; виявляти причини виникнення будь-якого суспільного явища; визначення умов, що відповідають історичному явищу, та їх взаємозв'язків; усвідомлення перехідного характеру історичного явища та його значення; усвідомлення різноманітності конкретного прояву закономірностей історії; пошук тенденції розвитку закладеному в кожному історичному явищі; пошук соціальних мотивів, що визначають діяльність суспільних груп або окремих осіб; оцінка історичних явищ з позиції прогресивності; співвіднесення минулого і теперішнього. С. Тарно вважає, що історичне мислення – це різновид наукового мислення, якому притаманні не лише специфічні риси, а й загальні норми правильного мислення [4, с. 12].

На різному за змістом і характером історичному матеріалі вирішуються такі типові для історії задачі, як встановлення причинно-наслідкових зв'язків історичних подій і явищ; встановлення загальних і одиничних закономірностей суспільного розвитку; визначення послідовності між фактами, подіями, явищами, епохами; визначення ступені прогресивності історичного явища; співвіднесення явища і епохи, одиничного факту і загальних закономірностей суспільного розвитку тощо.

Аналіз елементів історичного мислення дозволяє зробити такі висновки, як-от: учити потрібно спочатку кожен факт окремо, а потім поступово з'єднувати різні факти, збільшувати їх поєднання з огляду на підготовленість учнів, завдання повинні охоплювати як і вивчені факти так і зміст кожного факту окремо. Поступовість здійснення такої діяльності – важлива умова успіху. Формування історичного мислення відбувається з врахуванням специфіки змісту історичного матеріалу, методологічних основ пізнання історії суспільства. В методичній літературі пропонується застосовувати на уроках історії порівняльно-історичний метод, метод аналогії, статистичний метод, встановлення причин за наслідками, реконструкцію цілого за частиною тощо.

Студенти, під час проходження педагогічної практики, обирали метод навчання для теми уроку і аналізуючи педагогічну практику доводили чому саме цей метод є найбільш ефективним у формуванні історичного мислення на уроці.

Література

1. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие / П. Я. Гальперин. – М., 1986. – 336 с.
2. Границкая А. С. Научить думать и действовать / А. С. Границкая. – К., 1992. – 115 с.
3. Ладиченко Т. Аналізуючи різні погляди, виробляти власне історичне мислення (лабораторно-практичні роботи з документами) Всесвітня історія 11 клас/ Т. Ладиченко // Історія в школах України. – 2003. – № 3. – С. 27–29.
4. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 8–12.
5. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун. – К. : Генеза, 2006. – 382 с.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Ясенова А. А.

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Україна*

У психології давно вже є визнаним вирішальне значення провідної діяльності для становлення особистості [4]. Траєкторія долі людини, її щастя, самопочуття, задоволеність життям, фізичне і психічне здоров'я багато в чому визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї, рівнем професійних досягнень. Можна сказати, що для більшості людей основою розвитку особистості в зрілому віці стає професійна діяльність.

Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні [1].

Становлення людини як професіонала займає тривалий час життя особистості. Впродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості.

Особливості роботи та вимоги до фахівців за останні десятиліття зазнали значних змін у зв'язку із кардинальною трансформацією соціально-політичного та економічного стану у нашій країні, а також із все більш інтенсивною інтеграцією України до світової спільноти. Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють постійне підвищення значимості професій типу «людина-людина». І особливо тих з них, які мають перетворювальний характер щодо особистості інших людей [5].

Однією із таких є професія вчителя. Специфіка педагогічної діяльності, з одного боку, зумовлена її загальними особливостями та вимогами, а з іншого – впливом соціально-економічних умов нинішнього етапу розвитку нашого суспільства. Праця вчителя відзначається такими особливостями, як складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість.

Сутність педагогічної діяльності полягає в неперервному процесі розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних завдань, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки [4].

Загальновідомо, що педагогічна діяльність характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, постійними стресовими ситуаціями. Її відносять до найбільш емоційно напружених видів праці.

Слід відзначити, що професійному становленню вчителів, вивченню особливостей їхньої роботи та пошуку шляхів підвищення її ефективності, приділяється значна увага в дослідженнях науковців різних країн світу.

Учителі як професійна група відрізняються необхідністю підтримання та збереження фізичного та психічного здоров'я. Причому ці показники знижуються водночас із збільшенням стажу роботи в школі. Наслідком, згаданої вище, підвищеної стресогенності педагогічної діяльності, за даними різних дослідників, у багатьох учителів стає підвищення тривожності, фрустрованості, дратівливості, втоми, часті головні болі, виникнення безсоння, що актуалізує «емоційного вигорання». Значна частина вчителів страждає хворобами стресу – численними соматичними і нервово-психічними хворобами.

Багато вчителів зазнають інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних та інших психологічних труднощів, наявність яких зумовлює відставання практики їх професійної діяльності від нових вимог. Негативно на діяльності учителів позначаються і конфлікти, що постійно виникають у педагогічному процесі: на різних рівнях між учителями, вчителями та учнями, вчителями та адміністрацією навчального закладу. Дослідники [3] відзначають велике поширення в учителів таких негативних явищ, як соціальна дезорієнтація та дезадаптація, що зумовлено низьким матеріальним забезпеченням, побутовими труднощами, невизначеністю та повсякденною рутиною. Однак, найбільш негативними для професійного становлення вчителів явищами, безумовно, є різноманітні професійні деформації. Тому професійне становлення майбутнього вчителя можливе лише за умови забезпечення стану психологічної безпеки як освітнього середовища загалом так і особистості вчителя в цілому. Все це створює психологічну загрозу для професійного та особистого розвитку.

Інтерес науковців до проблеми психологічної безпеки дедалі зростає з кожним роком. Безпека – явище, яке забезпечує нормальний розвиток особистості. Потреба в безпеці є базовою в

ієрархії потреб людини (А. Маслоу), без часткового задоволення якої неможливий гармонійний розвиток особистості, досягнення самореалізації.

У психології сформувалося декілька напрямів дослідження безпеки: психологія безпеки діяльності (вивчення психологічної безпеки людини як суб'єкта професійної діяльності), психологія безпеки середовища (новим напрямом третього тисячоліття стала психологічна безпека інформаційного середовища і дослідження, присвячені вивченню способів захисту, а також в останнє десятиліття активно обговорюється проблема психологічної безпеки освітнього середовища), психологія безпеки особистості (в межах цього напрямку, одного з найбільш малодосліджених у психології, є праці, присвячені віктимності особистості).

З вищезазначеного можна зробити висновок, що професійний розвиток учителя має складний циклічний характер, при цьому людина не тільки вдосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але і відчуває в тій чи тій мірі негативний вплив цього процесу, який може істотним чином впливати на людину і навіть змінювати її характер, приводячи як до позитивних, так і негативних наслідків. Тому питання психологічної безпеки особистості майбутнього вчителя в сучасних умовах стає надзвичайно актуальним для вивчення.

Література

1. Волянчук Н. Ю. Наукові маркери психологічної безпеки особистості майбутнього фахівця технічного профілю / Н. Ю. Волянчук, Г. В. Ложкін // Професійне становлення особистості. – 2015. – № 4. – С. 36–42.
2. Волянчук Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : [монографія] / Н. Ю. Волянчук. – Луцьк : Волинська обл. друкарня, 2006. – 444 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : [учебн. Пособие] / Э. Ф. Зеер. – [2-е изд.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
4. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Ліненко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.
5. Ложкін Г. В. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Г. В. Ложкін, Н. С. Глуханюк, Н. Ю. Волянчук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 7–103.
6. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
7. Осьодло В. І. Психологія професійного становлення офіцера : [монографія] / В. І. Осьодло. – К. : ПП «Золоті Ворота», 2012. – 463 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Яцій О. М.

Університет Ушинського, Україна

Глибокі духовні, політичні, соціокультурні зміни в Україні на початку XXI століття обумовили необхідність реформування системи виховання студентів. Процеси гуманізації, демократизації в Україні зробили актуальним питання про розвиток не лише політичних, але й духовних, інтелектуальних, моральних складових розвитку вищої освіти. І насамперед моральних засад та ефективних шляхів формування особистості професіонала й громадянина в нових умовах.

Виховна система у вишах має нагальну потребу в удосконаленні – організації виховання, його мети, змісту, наукоємності всіх його складових, засобів, умов; переосмисленні стимулів самореалізації студентів, їх педагогічної підтримки, принципів, механізмів методів взаємодії з ними, залучення їх до навчально-виховного процесу, створення виховного середовища, удосконалення управління; залучення до науково-дослідної роботи, мистецтва, через мережу гуртків та студій.

Головними особливостями системного підходу до процесу виховання студентів вищого педагогічного закладу освіти на сучасному етапі є:

- уточнення його мети та завдань;
 - усвідомлення суб'єктів виховання ;
 - створення високоякісного виховного середовища;
 - розвиток студентського самоврядування;
 - його професійна зорієнтованість;
 - підвищення психолого-педагогічної, методичної культури викладачів та кураторів
- оволодіння ними сучасними виховними технологіями;
- моніторинг вихованості студентів;
 - домінування моральних та професійних досягнень, їх стимулювання, пропаганда через усю інформаційну мережу навчального закладу;
 - високий рівень інформованості всіх суб'єктів виховного процесу;

- формування соціальної активності студентів їх громадянськості, людяності, любові до дітей;
- удосконалення підготовки керівників навчальних закладів;
- створення чітких критеріїв оцінки ефективності виховної системи управління вихованням.

Теоретичний аналіз літератури з теми дослідження, виділення сучасних тенденцій розвитку системи виховання у вишах, теорії морального виховання та самовиховання, педагогічної підтримки студентів, підготовки їх до виховання учнів, дозволяють передбачити необхідність удосконалення управління процесом виховання студентів, створення виховного середовища для їхнього повноцінного розвитку, оволодіння всіма суб'єктами виховної системи методами та технологіями педагогічного впливу на рівні стратегії, тактики та оперативної дії.

Макротехнологія управління виховним процесом – це ряд процедур, кожна з яких призводить до істотних змін організаційної ситуації, основних параметрів виховного процесу. Управлінська макротехнологія відбиває систему стратегічних завдань управління; у вищому педагогічному навчальному закладі це створення нормативно-організаційних, психолого-педагогічних умов реалізації виховних цілей.

Мікротехнологія управління – це механізм реалізації макротехнології, засіб вирішення тактичних завдань організації виховання.

Проведене експериментальне дослідження довело можливість підвищення ефективності системи виховання за умов удосконалення управління виховною системою на основі інтеграції головних підходів до виховання. Створення ідеології вищого навчального закладу в якості одного із засобів досягнення виховних цілей.

Ідеологія вищого педагогічного навчального закладу – це система духовних, правових, моральних, релігійних, естетичних, філософських, психолого-педагогічних цінностей, поглядів та ідей, притаманних певному закладу і суб'єктам виховної взаємодії. У тому числі певних професійних ідеалів, які мотивують їх носіїв; формують почуття професійної спільності.

Експериментальне дослідження засвідчило, що в цілому умовами ефективності виховання студентів вищого педагогічного навчального закладу на сучасному етапі є: створення виховного середовища, використання макро- і мікротехнологій управління, обґрунтування ідеологічної компоненти управління, побудова системи управління на основі положень педагогічної аксіології, синергетики, ієрархічного, системного підходів, оновлення форм виховної роботи з метою створення у вищому навчальному закладі гуманістично орієнтованого виховного середовища.

У процесі дослідження ми планували розв'язати й таке завдання, як теоретична інтеграція та практична реалізація провідних підходів до виховання накопичених у вітчизняній педагогічній науковій літературі.

Поняття «підхід» Ю. П. Сурмін трактує як сукупність прийомів, способів впливу на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, веденні справи тощо [1, с. 10]. У дослідженні під підходом до виховання будемо розуміти сукупність способів впливу на вихованців, пов'язану концептуальною єдністю принципів їхнього відбору.

Зіставлення позицій вітчизняних та зарубіжних учених (Ю. К. Бабанський, І. Д. Бех, А. М. Бойко, В. В. Воронов, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. Г. Крисько, В. Г. Кузь, В. І. Лозова, Н. Г. Ничкало, Г. В. Троцько, М. М. Фіцула) дало змогу здійснити якісний аналіз підходів до виховання, запропонованих різними вченими. Виявлені підходи до виховання, що можуть стати провідними при розробці системи підготовки майбутніх педагогів-вихователів до виховної діяльності у школі можуть бути визначені як особистісний, діяльнісний, диференційований, індивідуальний, комплексний, системний, суб'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, творчий.

Теоретичне вивчення питання вдосконалення процесу виховання студентів вищого педагогічного закладу освіти, аналіз результатів експерименту свідчать про необхідність подальшого вивчення проблеми теорії і практики організації виховної роботи у інших країнах, питання створення нових інтегративних концепцій та підходів до виховання, обґрунтування проблеми професійної підготовки працівників вищого навчального закладу до виховної діяльності.

Література

1. Сурмін Ю. П. Теория систем и системный анализ : [учеб. пособие] Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.

KEY COMPETENCIES AS A BASIS OF A SPECIALIST'S PROFESSIONAL COMPETENCY

Skvortsova S. O.

Ushynsky University, Ukraine

Vtornikova Y. S.

Odessa National Maritime University, Ukraine

Professional competency is the most important characteristics of a specialist, who shall be ready for professional activity in order to fulfill personal professional functions in an independent, responsible and responsible manner. Ukrainian scientists interpret this notion as a feature of specialist's personality that reveals itself in ability to act professionally, in readiness to fulfill professional functions and in capability to effectively solve standard and problematic issues arising in a professional activity on the basis of existing knowledge, skills and minimal experience.

Approaches to interpretation of this definition by Ukrainian and Russian scientists coincide with the views of modern American scientists (Donald M. Medli, Mac Neil, D. Moberli, D.R. Crukshenk, M. Randsell, J. H. Stronge etc.), who consider the notion «professional competency» as an ability to solve tasks and readiness to one's own professional role in one or another area of activity. In this regard, competency is represented by, first of all, employers and society in the form of some specific expectations related to professional activity of graduates of educational institutions. Thus, professional competency is regarded in two aspects: firstly, as **ability** to solve tasks and **readiness** to one's own professional role; secondly, as **resultative characteristics**, which are diagnosed by expertise of products of professional activity in order to define to what extend individual characteristics of employees meet expectations of employers and society.

Modern European society is known to be in need of professionals with wide possibilities of not only technical nature, but with clear understanding of working methods, with positive attitude to work and to cooperation with colleagues, of those who are characterized by the personal capacities, which define flexibility, ability to adopt fast in an unknown situation and to quickly make necessary decisions. That is why the modern education system shall prepare a specialist capable to meet these new requirements.

Interpretation of specialist's professional competency combining views of American and European scientists has been offered by Australian scientist T. Hoffmann. The author offers three ways of understanding this notion:

1. As obvious and registered activity results.
2. As certain standards of completed activity.
3. As personal qualities defining effectiveness and innovation of a particular activity.

Thus, we can see that American, Australian, European, Russian and Ukrainian scientists are consolidated in interpreting this notion and stress that professional competency is an ability and readiness to fulfill professional functions, and resultative characteristics of scientist's qualification.

Speaking about the structure of a specialist's professional competency scholars single out *key competencies* that are necessary for any professional activity; *basic competencies* that reflect the specifics of a particular profession and simultaneously implement the key competences; and *special competencies* that reflect the specifics of a particular professional activity.

That is why we would like to turn to the problem of key competencies that is fully discussed by European scholars. Having analyzed the list of key competencies in two sectors – education and economics, given by the DeSeCo experts, we have singled out those of them that are presented in the reports of all countries-participants [2]:

1. **Social competencies / Cooperation:** this domain comprises all 'interpersonal skills' such as co-operating with others, advocating and influencing, resolving conflict and negotiating. In a narrower sense, it addresses: working together, guiding and supporting others, and seeking guidance and support from others.

2. **Literacy / Intelligent and applicable knowledge:** this domain is multilevel. It comprises the classical notion of 'literacy' linked to language processing and the basic skills: the ability to read, write, speak, listen and understand (including numeracy). On a 'deeper' level it is linked to the use of mathematics, highly complex information processing, problem solving, critical thinking, meta-cognition and reflexivity. It may include also IT information processing competencies.

3. **Learning competency / Life-long learning:** this competency area implies technical/methodological, strategic and motivational dimensions Curiosity as a driving motor is frequently mentioned. Some countries value resilience and perseverance more than others.

4. **Communicative competency:** As reported above, some countries subsume this competency area under social competence. But beyond this classification dilemma, all countries address it in one way or another. One obvious element in this competence is the command of languages. While mastering the native language is obviously seen as a basic competence by all countries, often categorized as literacy, there are substantial differences in how far foreign languages are seen as being an essential ingredient of

communicative competencies. And an additional controversial issue is which languages should be taught, how much of them, and at which age and level.

The Assessment and Teaching of 21st Century Skills project was created by Cisco, Intel and Microsoft and launched at the Learning and Technology World Forum 2009 in London. During 2009, the project operated with five Working Groups, each of which produced a White Paper. The model for assessments of 21st century skills, based on an analysis of curriculum and assessment frameworks for 21st century skills developed around the world, identifies ten important skills (that are close to competencies) in four broad categories [1].

I. **Ways of Thinking**: creativity and innovation, critical thinking, problem solving, decision making, learning to learn, metacognition.

II. **Ways of working**: communication, collaboration (teamwork).

III. **Tools for working**: information literacy, ICT literacy.

IV. **Living in the world**: citizenship – local and global, life and career, personal and social responsibility – including cultural awareness and competence.

Thus, after all we can say that a professional competency is a complex of key, basic and special competencies. Moreover, the key competencies are necessary for a specialist of any profession, and is the basis for the acquisition of basic and special competencies.

References

1. Draft White Paper 1. Defining 21st century skills. [Электронный ресурс] / М. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley with M. Rumble // The University of Melbourne. – January 2010. – 65 с. Режим доступа: <http://www.atc21s.org>

2. Trier U. P., University of Neuchatel on behalf of the Swiss Federal Statistical Office. 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report. [Электронный ресурс] / U. P. Trier. – October 2001. – 60 с. Режим доступа: <http://www.deseco.admin.ch/>

КОНФЕРЕНЦІЯ «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ»

СУЧАСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ

Андросова Н. М.

*Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка, Україна*

Зазначені етапи становлення словесних методів у педагогіці та сучасне бачення ролі, місця, мети й способів поєднання словесних методів у початковій школі, наведено умови поєднання діалогічних та монологічних словесних методів у практиці школи I ступеня.

Звернення до робіт з історії педагогічної думки та розвитку освіти засвідчує, що словесні методи навчання як педагогічна категорія беруть свій початок із давніх цивілізацій, коли було започатковано читання тексту вголос, багаторазове повторення, запитання й відповіді на них через механічне запам'ятовування, роз'яснення складних слів. У часи античності набули поширення такі словесні методи: «сократична бесіда», «метод навідних запитань», «евристичний метод». В епоху Просвітництва набувають поширення діалогічні методи навчання: дискусії, бесіди, словесні конкурси, спілкування «мудрих» з учнями тощо. Значну увагу відомі педагоги Західної Європи XVIII–XIX століття приділяли роботі з книгою.

Як відзначає О. Радул, вітчизняні педагоги-просвітителі С. Калиновський, Ф. Прокопович, Є. Славинецький, Г. Сковорода успішно використовували словесні методи навчання: диспути, дискусії, комедійні діалоги, риторські вправи, полеміку, аналіз протилежних думок з певних питань; Г. Сковорода високо цінував лекцію, розповідь, розмову-повчання, словесний аналіз роботи та виправлення помилок, самостійну роботу з книгою [1]. У спадщині та практичній педагогічній діяльності Х. Алчевської, М. Бунакова, В. Водовозова, М. Корфа, С. Миропольського, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Юркевича розроблено методіку проведення бесіди, котра активізувала розумову діяльність учнів задля оволодіння ними осмисленими та міцними знаннями; визначено види бесід: катехізична, евристична, сократична, попередня, заключна, систематизувальна, за картиною, літературна тощо; велика увага приділялася роботі з книгою як словесному методу навчання, поєднанню його із розповіддю та поясненням [1].

Реалізація індивідуалізації у навчанні учнів початкової школи, специфіка формування типів мислення та роль словесних методів у цих процесах проаналізовані у роботах М. Пристінської, О. Гісь; розкрито дидактичні основи словесних методів навчання на матеріалах сучасної загальноосвітньої школи (Ю. Бабанський, С. Лукач, О. Почерніна, О. Савченко).

Проблемам оптимального застосування усного викладу, лекції, розповіді, розробки бесід творчого, евристичного характеру в шкільній практиці присвячено монографічні праці та наукові статті вчених А. Алексюка, І. Свиридової, О. Болтунова, Я. Бурлаки, В. Лозової, О. Савченко, Г. Троцько, І. Лебедєвої та ін.

Словесні методи в аспекті застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі школи розглядають Л. Даниленко, О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолук, О. Шпак, В. Химинець, М. Кірик.

Жоден окремо взятий метод не може забезпечити необхідних результатів у повному обсязі; позитивного результату можна досягти лише при застосуванні цілої низки методів, використовуючи не різноспрямовані методи, а такі, що доповнюють один одного і становлять систему. Методи навчання залишаються принципово однаковими, але завдяки їх поєднанню, комбінуванню залежно від різноманітних обставин і умов реалізації педагогічного процесу досягаються очікувані результати.

Ефективність поєднання монологічних та діалогічних методів навчання залежить від дотримання таких вимог: 1) врахування цілей навчання та змісту навчального матеріалу; 2) врахування рівня розвитку пізнавальних процесів учнів; 3) створення гуманних відносин між учителем та школярами; 4) організація співробітництва та стимулювання суб'єктності учня, що передбачає цінування вчителем у кожному учневі ініціативи, активності, визнання права кожного учня на свою думку, визнання права учня на помилку, готовність та здатність вчителя надати допомогу у самостійному виправленні помилки; 5) поєднання звичних прийомів реалізації монологічних та діалогічних методів навчання із впровадженням нових; 6) опора на діалогічність

мислення й діяльності незалежно від того, який – монологічний чи діалогічний метод навчання використовується, у цьому разі дитина включається у світ розгорнутих смислів, залучається до внутрішніх міркувань, що створює умови для її саморозвитку.

Вчитель відштовхується від тих ключових компетентностей і мікрозавдань, які може виконати й сформувати під час проведення уроку чи виховного заходу. В залежності від орієнтації на новизну, теоретичну складність понятійного апарату, глобальність виучуваного матеріалу, позиції підтеми в системі розділу виникає потреба використати пріоритетним один із словесних методів та продумати його поєднання з іншими.

Вимога врахування рівня розвитку пізнавальних процесів учнів, їхніх індивідуальних особливостей, інтересів передбачає діагностичну роботу вчителя з контингентом учнів класу. Виділення учнів за типом мислення, характером та темпераментом, особливостями сприйняття інформації (кінестетик, аудіал, візуал, аудіовізуал), рівнем сформованості навичок читацької активності, особливості вибору позиції у діалозі тощо створює передумови для ефективного вибору провідного словесного методу навчання.

Організація співробітництва та стимулювання суб'єктності учня передбачає готовність та здатність вчителя надати допомогу у самостійному виправленні помилки. Вчитель має виконувати роль фасилітатора та організатора самостійної пошукової діяльності. Такі підходи до ролі учня й вчителя притаманні системам вальдорфської школи, системі М. Монтессорі, сократівським бесідам та кращим зразкам європейського навчання.

Вимога поєднання звичних прийомів реалізації монологічних та діалогічних методів навчання із впровадженням нових, на основі чого в учнів формуються певні навички та звички, і в той же час – підтримується інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, засвідчує прогрес у педагогічній діяльності, оновлення та розуміння природи психіки дитини, її бажання дивуватися, швидкість її реакцій, особливості уваги та вікові характеристики розвитку учнів початкових класів. Поєднання розповіді з методом проектів, інструктажу з роботою із навчальною комп'ютерною програмою, бесіди з інтерактивними вправами, пояснення з завданням щодо вживання в образ тощо – лише невелика частина прикладів, які є доречними для організації навчально-виховного процесу в школі I ступеня.

Завдяки опорі на діалогічність мислення й діяльності незалежно від того, який – монологічний чи діалогічний метод навчання використовується, дитина включається у світ розгорнутих смислів, залучається до внутрішніх міркувань, що створює умови для її саморозвитку, всі діти соціалізуються, переборюють страх та набувають навичок вимушено пристосовуватися до середовища людей, повідомлювати причини, факти, пояснювати ситуації, у які потрапив, вміти швидко реагувати на події, усвідомлювати невербальні знаки у непередбачуваних ситуаціях комунікації.

Література

1. Радул О. С. Історія педагогіки України: навч. посіб. Видання 3-є, доп. і переробл. / Ольга Сергіївна Радул. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2008. – 202 с.
2. Андросова Н. М. Компетентнісний підхід до впровадження інтерактивних технологій навчання / Н. М. Андросова // Наукові записки / Ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Випуск 125. – Серія: Педагогічні науки. – 272 с. – С. 44–48.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Балакірєва В.А.

Університет Ушинського, Україна

На підставі історико-педагогічного аналізу та узагальнення конкретних наукових і літературних джерел встановлено, що теоретико-педагогічний напрям розробки досліджуваної проблеми охоплює: виникнення та розвиток ідеї щодо необхідності організації продуктивної праці під час навчання в роботах класиків зарубіжної педагогічної думки (Т. Компанелла, Д. Локк, Т. Мор, І. Песталоцці, Ж. Руссо, Ш. Фур'є та ін.); визначення праці основою морального виховання та методом підготовки дітей до життя, що сприяє розвитку розумових здібностей, вітчизняними педагогами (О. Духнович, М. Пирогов, Г. Сковорода, К. Ушинський та ін.); використання продуктивної праці для підготовки до майбутньої трудової та професійної діяльності (Д. Дьюї, Г. Кершенштейнер, Р. Оуен та ін.); визначення праці необхідним засобом усебічного розвитку особистості та наукове обґрунтування організації продуктивної праці, яке супроводжувалося тенденцією переходу від традиційної «школи навчання» до «трудої школи» (С. Ананьєв, П. Блонський, І. Гессен, А. Макаренко, С. Русова, С. Шацький та ін.); визначення праці необхідною складовою навчально-виховного процесу педагогами-новаторами (О. Захаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко).

Спираючись на хронологічний та історико-генетичний методи дослідження, з'ясовано, що в другій половині XX ст. на організацію продуктивної праці впливали такі соціально-економічні чинники: реалізація державних програм, пов'язаних з розробкою багатьох родовищ природних ресурсів галузі; становлення найпотужнішого комплексу підприємств важкої промисловості; потреба в робітничих кадрах готових до широкопрофільної праці; декларована необхідність політехнічної підготовки учнів; зближення навчально-виховного та виробничого процесів та ін.

Технологічно-методичний напрям дослідження проблеми організації продуктивної праці пов'язано з вивченням наукових праць українських та російських учених другої половини XX ст.: П. Атутова, С. Батищева, В. Кальней, К. Катханова, О. Коберника, В. Корольського, В. Мадзігона, М. Пальянова, В. Полякова, В. Симоненка, М. Скаткіна та ін. Узагальнення обґрунтованих ними теоретичних засад показало, що умови, які забезпечують ефективність організації продуктивної праці розподіляються на психолого-педагогічні (вікові та індивідуальні особливості, наступність і доступність трудових завдань, суспільна значущість і завершеність об'єктів праці, мотивація та вплив колективу, форми, види й методи організації праці, міжпредметні зв'язки), методичні (підготовка педагогічних кадрів, забезпечення навчально-методичною літературою), технічні (стан навчально-матеріальної бази, забезпечення інструментами і матеріалами) та економічні (контроль, економічна доцільність, планування і нормування, облік і оплата праці, встановлення договірних відносин).

Ураховуючи результати досліджень учених і практиків (Г. Левченка, А. Пашинського, С. Ткачука, Д. Тхоржевського та ін.), «продуктивна праця учнів» визначена нами як систематична, свідомо, творча, організована доцільно та відповідно до логіки виробництва урочна й позаурочна діяльність учнів, спрямована на підготовку до виробничо-економічних відносин, метою якої є всебічний розвиток та моральне становлення особистості, а результатом – суспільно значуща продукція, що надходить для реалізації до торгової мережі, підприємств, установ чи організацій, відповідно до складених з ними договорів. Характерними ознаками продуктивної праці учнів є: виробництво матеріальних цінностей; залучення учнів до суспільних виробничих відносин; об'єкти праці, які відповідають віку й завданням навчання та виховання, мають суспільну значущість; необхідність ознайомлення учнів з технологіями виконання професійних функцій на виробництві; формування економічних знань і матеріальна винагорода за виконану роботу. Водночас ураховуючи особливості психологічного розвитку старшокласників, увагу акцентовано на тому, що специфіка організації їхньої продуктивної праці полягає в становленні професійної спрямованості, появі здатності пов'язувати трудову діяльність з винахідництвом та планувати її, готовності розв'язувати організаційно-економічні питання тощо.

Спостереження за генезою поглядів дослідників на проблему організації продуктивної праці дозволило встановити, що в її основу було покладено принцип поєднання навчання з продуктивною працею.

Практико-орієнтований напрям історико-педагогічних пошуків пов'язано з аналізом нормативно-правового забезпечення трудової підготовки та організації продуктивної праці учнів.

Продуктивне навчання як цілісна концепція виникла порівняно нещодавно. Першим освітнім проектом, який пов'язують з терміном «продуктивне навчання», була програма нью-йоркської школи «Школа без стін», що виникла на початку 70-х років. Основна мета цього проекту полягала в створенні освітньої системи, яка б забезпечила одержання загальної професійної освіти та адаптацію особистості до нових соціально-економічних умов [1].

І. Підласий одним із можливих шляхів розвитку продуктивної освіти в Україні вважає введення її прийомів та практик як доповнення до навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. За І. Підласим, «продуктивними» можуть бути знання, уміння, спираючись на які випускники школи знаходять міцну опору для свого майбутнього. Продуктивні знання, уміння – необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні. Саме такі продукти школи затребувані у сучасному житті [2, с. 5].

Продуктивне навчання – це процес освіти, метою якого є розвиток особистості в співтоваристві, також удосконалення самого товариства. Цей процес спрямований на успішність у діяльності, орієнтований на продукт, та осмислення цієї діяльності в групі учнів за підтримки педагогів у реальній життєвій ситуації.

В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технології. Саме вони допомагають дитині реалізувати свій потенціал, дають можливість працювати відповідно до своїх здібностей, в оптимальному темпі, сприяють виявленню індивідуальності, розвитку самосвідомості, підвищенню самооцінки та самоствердженню, що є важливим як для талановитого, так і для слабкого учня [3, с. 71]

Продуктивна педагогічна технологія – це технологія варіативна, що допускає багато видозмін. Досить, наприклад, змінити вид навчання в даній технології й увести всі належні новому виду зміни, щоб виявитися вже в іншій площині, з іншими правилами гри, іншими композиціями педагогічного процесу, іншими результатами. Але технологія залишиться тією ж самою.

Перевага продуктивної педагогічної технології в тому, що вона допускає поєднання з іншими технологіями або їх елементами. Цим забезпечується її універсальність, застосовність у всіх типах

навчально-виховних закладів як базової, основоположної, на якій монтується спеціальні (профільні) технологічні рішення. Технологія продуктивного навчання надає можливість навчання на основі практичного життєвого досвіду, що допомагає молоді в їхньому професійному пошуку, розв'язанні їхніх соціальних, освітніх психологічних і культурних проблем [4].

Таким чином, продуктивна технологія сприяє отриманню конкретного продукту в результаті предметної діяльності учня згідно із загальними вимогами, покращує організацію мотивованого, самостійного практично орієнтованого навчання, актуалізує діяльнісний підхід до навчання, формує в учнів уміння утверджувати себе через постійну продуктивну діяльність, орієнтує на практичне отримання успіхів.

Література

1. Neumann R. (2003). *Sixties Legacy: A History of the Public Alternative Schools Movement, 1967-2001*. New York: Peter Lang Publishing. 281 p.
2. Підласий І.П. *Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя*. – Харків: Основа, 2010. – 360 с.
3. Парахіна С. В. *Продуктивне навчання – особливий вид діяльності* / Парахіна С. В. // *Управління школою*. – 2008. – № 11-12.
4. *Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій* / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 172 с.

ПРИРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Бальоха А. С.

Херсонський державний університет, Україна

Опанування майбутніми вчителями початкових класів дисциплін природничо-наукової підготовки спрямоване на формування у них природознавчої компетентності, яку ми розглядаємо як складову професійної компетентності. Під природознавчою компетентністю вчителя початкових класів розуміємо інтегровану якість особистості, яка проявляється у здатності здійснювати діяльність, ґрунтовану на знаннях, уміннях, навичках, цінностях і досвіді, яких набули майбутні фахівці в процесі навчання природничим дисциплінам, особистісному ставленні до діяльності і предмету діяльності.

Сучасний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів полягає у тому, щоб сприяти формуванню компетентної та творчої особистості на основі засвоєння студентами необхідного обсягу теоретичних природничо-наукових знань (астрономічних, географічних, ботанічних, зоологічних, екологічних, анатомічних, фізіологічних, гігієнічних) та оволодіння практичними вміннями і навичками, які необхідні майбутньому фахівцю для викладання курсу «Природознавство» в початкових класах, здійснення екологічного виховання молодших школярів, для збереження здоров'я та підтримання їх високої працездатності, розуміння особливостей психології дитини, розвитку її здібностей та якостей, здійснення особистісно-орієнтованого навчання і виховання молоді.

Природознавча компетентність вчителя початкових класів передбачає наступні компетенції: світоглядно-ціннісна, дослідницько-пошукова, інтелектуальна, інформаційна, комунікативна, організаційна.

Світоглядно-ціннісна компетенція включає в себе: здатність розуміти значущість природничо-наукових знань у навчально-виховній роботі вчителя початкових класів, у власному розвитку, у житті людини; уміння вибирати цілі для своїх дій, приймати рішення; здатність відповідати за стан довкілля, підпорядковувати всі види своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, співвідносити власну поведінку у навколишньому середовищі із мораллю і нормами права в суспільстві.

Дослідницько-пошукова передбачає: уміння користуватись методами наукового пізнання з метою вивчення об'єктів та явищ природи, дотримання правил гігієни при організації навчально-виховного процесу; здатність бачити, розуміти, пізнавати, спостерігати та досліджувати явища та об'єкти природи, закономірності функціонування та розвитку геосфер та живих систем Землі (організмів грибів, дроб'янок, рослин, тварин, людини, їх угруповань, біогеоценозів, біосфери); уміння діяти в нестандартних ситуаціях, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми евристичними методами.

Інтелектуальна компетенція передбачає оволодіння системою знань: географічних та астрономічних – про загальну характеристику Землі як планети, її внутрішню будову, особливості будови геосфер (атмосфери, гідросфери, літосфери, біосфери), природу рідного краю; ботанічних та зоологічних – про анатомічну будову, морфологічні особливості, класифікацію та різноманітність, закономірності взаємодії, особливості поширення живих організмів, їхнє значення у біосфері та

житті людини, необхідність їх раціонального використання і охорони; анатомічних, фізіологічних та гігієнічних – про основні закономірності росту й розвитку дитячого організму, особливості будови і життєдіяльності організму людини в різні вікові періоди; гігієнічні принципи побудови навчально-виховного процесу в школі, гігієнічні вимоги до середовища існування дитини, основи гігієнічного виховання молодших школярів; екологічних – про причини виникнення, масштаби, можливі трагічні наслідки та шляхи подолання сучасної кризи у взаємовідносинах між людським суспільством та навколишнім природним середовищем, функціонування екологічних систем, взаємозв'язки між живими організмами, їх угрупованнями та навколишнім середовищем; вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати природні явища та об'єкти, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці.

Інформаційна компетенція включає в себе: уміння самостійного пошуку, відбору природничо-наукової інформації з використанням в якості джерела знань різних друкованих і електронних документів, інформаційних технологій; володіння методами аналітико-синтетичної обробки інформації та самостійного вивчення навчального матеріалу.

Комунікативна компетенція включає уміння брати участь в наукових заходах, доводити свою точку зору, будувати розповідь про об'єкти та явища природи, уміння слухати інших та задавати запитання.

Організаційна компетенція передбачає вміння планувати свою роботу, ставити цілі, оцінювати результати діяльності.

У зв'язку з цим, виділяються такі структурні компоненти природничо-наукової компетенції майбутнього вчителя початкових класів:

- мотиваційно-ціннісний компонент, який передбачає потребу майбутнього вчителя у вдосконаленні природничо-наукових знань, прагнення до самоосвіти; розуміння необхідності, значущості цих знань у житті людини і в професійній діяльності вчителя; стійкий інтерес до пізнання об'єктів та явищ природи; емоційно-ціннісне ставлення до природи;

- когнітивний компонент, який характеризується об'ємом природничо-наукових знань, їх системністю, глибиною, міцністю, усвідомленістю;

- операційно-діяльнісний компонент, який передбачає сукупність умінь і навичок, які формуються у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін;

- рефлексивний компонент передбачає усвідомлення, аналіз власного досвіду і результатів своєї діяльності.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані саме на створення оптимального та ефективного середовища у ВНЗ для формування природознавчої компетентності майбутніх вчителів початкових класів.

Література

1. Паламарчук Л.Б. Формування педагогічної компетентності вчителя географії в умовах змін освітнього і культурного середовища: теорія і методика // Проблеми безперервної географічної освіти і картографії: Зб. наук. праць. – К.: Ін-т передових технологій. – 2009. – Вип. 9. – С. 184-190.

2. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: КІС., 2004. – 112 с

3. Шарко В.Д. Інформатична компетентність як складова професійної компетентності вчителя // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 6. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ РОБІТНИЧИХ ПРОФЕСІЙ

Белоусько А. М., Ханова О. В.

Київський професійно-педагогічний коледж, Україна

Гуманістично-інноваційна спрямованість сучасної вищої освіти зумовлює актуальність розвитку особистості майбутнього фахівця на основі реалізації його внутрішнього інтелектуального та творчого потенціалу. У психолого-педагогічних тлумаченнях поняття «потенціал» визначають як «джерело творчої активності» (Д.Леонтьєв, І.Теплов) [2], як його самореалізація і самоактуалізація (Е.Зеер, А.Маслоу) [1]. Розкриваючи сутнісні характеристики поняття вчений визначив поведінкові паттерні, які можуть стимулювати самоактуалізацію особистості: підтримка цікавості, уваги, здивування; відкритість до нового; чесність та готовність до непопулярності при відмінності від інших думок; наполегливість; розуміння того, що для людини є важливим; відкритість новому досвіду; відповідальність за власне життя та власні дії.

Розгортаючи думку вчених, С.Максименко стверджує, що «потенціал» реалізується в діяльності. Для майбутнього фахівця це діяльність із оволодіння професійними здатностями. Тобто йдеться про діяльність із розвитку професійного потенціалу [3]. У психолого-педагогічних дослідженнях професійний потенціал характеризують як відповідність орієнтації, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації, розвиток професіоналізму.

У педагогічних джерелах професіоналізм визначається як ступінь оволодіння індивідом професійними навичками, а професіонал – індивід, основне заняття якого є його професією; фахівець своєї справи, що має відповідну підготовку і кваліфікацію.

Професіоналізм як психологічне й особистісне утворення характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, професійно-значущими якостями, оскільки є непередаваним мистецтвом постановки і рішення професійних задач, особливим розумінням дійсності в цілому і важких ситуаціях діяльності.

З іншого боку професіоналізм – це хороша підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, за допомогою чого можна досягати значних якісних і кількісних результатів, зберігаючи водночас фізичні та розумові сили завдяки використанню раціональних прийомів виконання виробничих завдань. Досягнення професіоналізму потребує визначення професійно значущих якостей фахівця, з'ясування закономірностей його професійного зростання шляхом вивчення результативності його діяльності, взаємопов'язаних досліджень особистісного і професійного розвитку фахівця робітничої професії. Професійний розвиток передбачає зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, знань та вмінь, активне та якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципової перебудови і способу життєдіяльності, зокрема творчої самореалізації у професії. Професійний розвиток тісно пов'язаний з особистісним, саме особистісні якості перебуваючи під впливом професійної діяльності, забезпечують спрямованість особистості на самовдосконалення, на розвиток професійного потенціалу.

Отже, розвиток професійного потенціалу здійснюється в процесі оволодіння професійною підготовкою фахівців за різноманітними організаційними формами, моделями, системами, програмами, більшість із яких можна класифікувати за тривалістю, кількістю учасників та особливостями їх взаємодії, зв'язком із практичною діяльністю. Аналіз педагогічної практики переконує, що успадковане інформаційно-догматичне навчання, загострює суперечності між вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах, та рівнем їх готовності до професійної діяльності.

Найважливішим елементом розкриття професійного потенціалу є мотивація. Основи формування такого виду мотивації повинні здійснюватися задовго до вступу у вищі навчальні заклади. Свідченням цього є чисельні дослідження, де дана мотивація в учнів недостатньо диференційована або взагалі відсутня; окремі учні (навіть випускники) слабо усвідомлюють зв'язки між навчальними предметами і явищами швидко змінного навколишнього світу. Натомість наголошується, що у рамках навчальної діяльності задоволення потреби мотивації успіху досягається, в основному, за рахунок успішного навчання. Причому, не лише завдяки своїм природним здібностям, але і завдяки силі мотивації. Отже фахівці, які внутрішньо мотивовані, потребують меншого контролю. За зовнішньої мотивації контроль виступає як рушійна сила на шляху подолання труднощів, як метод підвищення самооцінки, збільшення самостійності. Високий рівень самооцінки означає гнучкість у перебудові своєї поведінки у відповідь на успішні (неуспішні) результати своєї діяльності і пов'язана з самоефективністю. Чим більший її рівень, тим більше майбутній фахівець докладає зусиль для досягнення поставленої цілі і прояву наполегливості, що сприяє розвитку професійного потенціалу.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб.пособ. для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Симанюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
2. Леонтьев Д. А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://www.psychology-online.net>
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.

МОДЕРНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ (90-І РОКИ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

Берладин О. Б.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Модернізація підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності належить до пріоритетних напрямів розвитку системи вищої освіти відповідно до національних потреб і тенденцій євроінтеграції з метою підготовки професіоналів нової генерації з конкурентноздатним рівнем кваліфікації.

Процес реформування системи професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи, заснований на авторитарній когнітивній парадигмі з орієнтацією на кількісні показники, що склалися до 90-х років ХХ ст., відбувається шляхом реалізації домінуючих тенденцій, поступово перетворюючись на варіативну систему, відкрити для інноваційних процесів.

У 90-х роках ХХ ст. простежуються нові тенденції підготовки вчителя до професійної діяльності в початковій школі сільської місцевості, зумовлені розбудовою національної системи освіти в Україні, вдосконаленням психолого-педагогічної підготовки, реалізації в освітньому процесі регіональної компоненти змісту освіти, посиленням зв'язків школи з соціокультурним середовищем села. Відбувається перехід до підготовки фахівців за подвійними спеціальностями у педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, а також підготовки вчителів початкових класів за додатковими класифікаціями.

Законодавчою основою процесу змін у вищій школі став прийнятий Закон України «Про вищу освіту» (2002 р.). У системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи освіти з'явилися нові курси і спецкурси, введення яких мало на меті сприяти ґрунтовнішій підготовці майбутніх учителів до роботи в початковій школі.

Із прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), вищим навчальним закладам надано значну автономію, змістом якої передбачено право розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності, обирати тип програми підготовки бакалаврів і магістрів, самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, наукової діяльності, затверджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін. Надана автономія створює більші можливості для підготовки вчителів для різних типів загальноосвітніх навчальних закладів I ступеня у сільській місцевості.

Модернізація професійної підготовки вчителя початкових класів передбачає її осучаснення, «оновлення, вдосконалення, ...переробку відповідно до сучасних вимог» [3, с. 553] в межах вищого навчального закладу, післядипломне вдосконалення, самоосвіту і залежить від багатьох складників, зокрема стандартизації, змісту і технології вивчення педагогічних дисциплін, безперервності педагогічної практики, технологій навчання, потенційних можливостей самоорганізації, самореалізації, формування гуманістичної педагогічної спрямованості особистості майбутнього фахівця тощо.

Серед низки наукових праць, присвячених аспектам підготовки вчителів нового покоління до професійної діяльності в умовах початкової школи сільської місцевості, дослідження О.Біди, А.Кузьмінського, В. Кузя, В.Мелешко, З.Онишківа, О.Побірченко, Л.Присяжнюк, О.Савченко, та ін., що розкривають основні тенденції, специфіку та механізми підготовки майбутніх фахівців початкових класів, проблему формування готовності до навчально-виховної, управлінської, соціокультурної діяльності в загальноосвітніх закладах цього типу.

Питання професійної підготовки вчителя в аспекті інноваційних модернізаційних процесів знайшло відображення у наукових напрацюваннях українських учених Л.Коваль, Л.Кондрашової, О.Комар, Р.Пріми та ін. Проведені дослідження спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищих навчальних закладів, зокрема підготовку студентів до оволодіння технологіями диференційованого, інтерактивного, особистісно орієнтованого навчання, інноваційної діяльності майбутніх фахівців, формування їх професійної рефлексії, компетентності та мобільності.

Сутнісний зміст підготовки компетентного і професійно-мобільного педагога для початкової школи сільської місцевості базується на усвідомленні ним своїх педагогічних можливостей, особливостей і перспектив розвитку освітнього закладу з урахуванням соціальної інфраструктури села, своєрідності соціуму, яке визначає професійну гнучкість педагога у підборі освітніх технологій, методик, що дозволяє оптимально реалізувати головну мету – створити умови для позитивного розвитку школярів, забезпечуючи їм рівні стартові можливості.

Підготовка майбутнього вчителя до багатофункціональної професійної діяльності в умовах початкової школи сільської місцевості спрямовується на формування професійної мобільності як інтегрованої якості особистості, «що проявляється у здатності успішно переключатися на іншу

педагогічну діяльність або змінювати види діяльності, залишаючись у педагогічному просторі,...вимагає високого рівня узагальнених професійно-педагогічних знань, умінь їх удосконалювати й самостійно здобувати, готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних завдань,...самостійне вирішення нетипових проблем; орієнтованість на результат; швидкість адаптації при зміні педагогічних ситуацій...» [1, с. 96].

В умовах загальноєвропейської інтеграції особистість педагога набуває нових характеристик – стрижневих вимог до професії європейського вчителя XXI століття. Як зазначається в Комплексі загальних європейських принципів стосовно компетенцій і кваліфікацій учителів, професія вчителя має стати висококваліфікованою, мобільною, базуватися на партнерстві, такою, що спонукає навчатися впродовж життя [2].

Окреслені позитивні тенденції можуть стати конструктором у модернізації професійної підготовки фахівців початкової школи сільської місцевості.

Література

1. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. – 367 с.

2. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія // Л. П. Пуховська. – Вища шк., 1997. – 180 с.

3. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ УЧНІВ

Біда О. А.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Розбудова України як незалежної, суверенної держави вимагає виховання громадянина-патріота, здатного жити й працювати в умовах демократії, забезпечувати соборність України, відчувати постійну відповідальність за себе, свій народ, країну, прагнути здійснити реальний внесок у реформаторські процеси. Про це свідчать офіційно-нормативні документи: «Національна доктрина розвитку освіти», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI сторіччя)», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Про громадянство України» тощо.

Разом з тим, у значної частини молоді, спостерігаються прояви апатичного ставлення до суспільно-політичних процесів у суспільстві, соціальної та моральної деградації, пов'язаної з зростанням злочинності, нехтуванням загальнолюдськими моральними цінностями, неприйняттям духовних ідеалів, що свідчить про необхідність посилення уваги всіх інституцій держави до виховання громадянської позиції учнівської молоді, до підсилення їх громадянської відповідальності у системі виховної роботи.

Сучасна модернізація системи освіти, яка зумовила появу навчальних закладів нового типу, вимагає пошуку нових педагогічних технологій, що здатні забезпечити формування громадянина з активною громадянською позицією, громадянською відповідальністю яка передбачає не тільки оволодіння учнями знаннями про права і обов'язки громадян, переконання їх в доцільності демократичних перетворень суспільства, сформованість високих морально-вольових, патріотичних якостей і почуттів, а й виявлення вмотивованих громадянських вчинків, дій. У розробці такої технології формування громадянської позиції учнів в умовах навчального закладу нового типу полягає актуальність дослідження [2].

Основними методологічними позиціями, що враховуються у конструюванні структури й динаміки формування громадянської відповідальності особистості, є:

- уявлення про громадянську культуру особи як інтегральну властивість, ідеальну систему, яка проглядається через основні показники: структурність, системність, цілісність, функціональність;

- основні складові підсистеми цілісної системи громадянської культури особистості функціонують у рамках замкнутого кола, в якому існують різноманітні взаємозалежності: як одно-однозначні, одно-багатозначні, так і багато-однозначні й багато-багатозначні детермінації;

- існування в цих підсистемах природних, соціальних та системних якостей, які виступають одночасно й основними показниками сформованості громадянської культури як системної інтегральної якості; поділ соціальних та системних якостей на якості «першого» та «другого» порядку;

– ієрархічність, взаємопідпорядкованість елементів цілісної системи громадянської культури особи, накладання і взаємозв'язок окремих підсистем у їх цілісній системі; виступ природних якостей «другого порядку» в ролі соціальних якостей «першого порядку» та соціальних якостей «другого порядку» в ролі системних якостей «першого порядку»;

– інтеріоризація зовнішніх впливів, цінностей, обставин у взаємодії цілісних систем та екстеріоризація внутрішніх складових елементів системи, зміна зовнішніх обставин під впливом внутрішніх чинників;

– існування активних центрів у цілісній системі громадянської відповідальності особистості, домінантні прояви у її структурі окремих підсистем.

Громадянська відповідальність учнів трактується як спільна творча діяльність, взаємодія вчителів, батьків, вихователів та їх вихованців, яка стимулює розвиток в учнів кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції громадянської поведінки особи та включення її в різноманітні громадянські відносини [1].

Такий педагогічний процес передбачає кінцевий результат (гармонійний особистісний розвиток громадян, оптимізацію громадянської міжособистісної взаємодії) і засоби його реалізації (наявність мети, програм, засобів, методів і виконавців).

Література

1. Дерев'янка Н., Костів В. Формування громадянської культури особистості школяра: навч. метод. посіб. / Н. Дерев'янка, В. Костів; за ред. В. Костіва. – К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

2. Нікітіна Наталія Павлівна. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Луганськ, 2007. – 23 с.

КРАЄЗНАВСТВО У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Букач В. М.

Університет Ушинського, Україна

Пізнання вітчизняної історії та культури сприяє формуванню патріотизму, національної самосвідомості, людської гідності та громадянської активності. Значне місце в цьому процесі належить краєзнавству, яке відіграє вагомий роль у розвитку історичних та природничих знань.

Виховання громадянина починається з дитинства. Саме у початковій школі учні здобувають перші знання з історії та природи малої Батьківщини: села, міста, краю, рідної мови та літератури, вчать розуміти й цінити оточуючий світ. Основним провідником цих знань є вчитель.

Загально-гуманітарна підготовка повинна займати особливе місце у процесі підготовки майбутніх освітян. Вивчення історії держави, краю, історії української та культур інших народів сприяє формуванню у майбутніх вчителів початкової школи почуття патріотизму, толерантності, любові до духовної культури, поваги до особистості. Важливим елементом такої підготовки є краєзнавство, яке як складова частина входить у дисципліни історичного, філологічного, природознавчого, економічного, культурологічного циклів.

Краєзнавство, як вивчення природи, населення, господарства, історії та культурно-етнографічних особливостей певної частини країни, адміністративного чи природного районів, населених пунктів, сприяє розумінню різноманітності та єдності народу України.

Ознайомлюючись з краєзнавчим матеріалом, наприклад, в курсі історії української культури, майбутній вчитель повинен зрозуміти наявність моральної складової, духовної цілісності способу життя населення регіону, району, міста, села, тієї «малої батьківщини», яка є основою для формування у кожного індивіда любові до рідної землі та усвідомлення себе патріотом, незалежно від етнічного походження.

Краєзнавство, на наш погляд, має бути важливим елементом у процесі навчання та виховання майбутніх педагогів. При цьому доцільно враховувати етнічний склад аудиторії, психологічні особливості тієї чи іншої нації, особливо в багатонаціональних регіонах країни.

Майбутній освітянин повинен орієнтуватися у внутрішній політиці держави, проїнятися інтересами тієї спільноти (краю, міста, села), в якій йому передбачається жити й працювати, з позиції можливостей їх задоволення в межах демократичної, правової держави. І краєзнавство активно сприятиме цьому, надаючи цінні знання тим, хто їх прагне.

Готуючись до роботи з учнями в багатонаціональному середовищі, майбутній вчитель повинен перейнятися глибоким розумінням етнічних особливостей, які мають місце в умовах спільної пізнавальної та трудової діяльності, в побуті, у спілкуванні, у навчанні та грі, поведінці.

Специфіка нашої країни та Одещини, зокрема, вимагає розсудливого, обережного підходу до оцінки історичного минулого даної території, особливостей сучасного її стану та перспектив майбутнього розвитку. Одеський регіон є унікальним співтовариством, в якому змішалися риси психології, традицій, мовних та культурних елементів різних націй та народів, що створює неповторний характер мешканця області, що тим чи іншим чином впливає не лише на культурне, а і на економічне життя півдня країни.

Краєзнавча спрямованість в процесі підготовки вчителів початкової школи може бути реалізована як в курсах з історії України та української культури, економіки, рідної мови та літератури, так і при викладанні іноземної мови, основ правознавства, політології. Використання краєзнавчого матеріалу при вивченні означених дисциплін надає можливість студенту досягнути особливості історичного процесу на території України, більш об'єктивно уявити процеси державотворення, зрозуміти етнічні особливості формування та розвитку народів України.

Знання з краєзнавства молодші школярі можуть отримувати на уроках природознавства, літературного читання, малювання, музики та співів, «я у світі».

Під час навчання у педагогічному закладі майбутньому вчителю слід оволодіти знаннями, вміннями та навичками з урахуванням того, що педагог має:

1. Опрацьовуючи на уроках природознавства певну тему, спиратися на приклади оточуючого тваринного та рослинного світу

2. На уроках літературного читання знайомити учнів як з українською літературою, так і з творами місцевих літераторів, зразками усної народної творчості.

3. На уроках малювання вчити школярів спостерігати та відображати навколишнє середовище.

4. На уроках з предмету «Я у світі» професійно тактовно виховувати у молодших школярів повагу до родини, рідної мови, друзів, до пам'яток історії малої батьківщини.

5. На уроках музики та співів знайомити учнів із зразками музичного фольклору, музичними творами про рідний край.

В педагогічній практиці це притаманне лише педагогу з широким кругозором та високим рівнем професійної підготовки.

Література

1. Букач В. М. Краєзнавство та навчально-виховний процес. / В. М. Букач // Життя і пам'ять: Науковий збірник, присвячений пам'яті В'ячеслава Івановича Шамко. – Вип. 2. – Одеса, 2015. – С. 30–35.

2. Нагайник В. А. Проблеми виховання національної свідомості в сучасних умовах / Нагайник В. А. // Філософія. Менталітет. Освіта. – Одеса, 1995. – С. 84–85.

3. Орищенко В. Г. Підготовка майбутніх вчителів до роботи у школах національних спільнот України / Орищенко В. Г. // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 72–75.

4. Трегубенко О. М. Особливості підготовки фахівців до організації та проведення краєзнавчої роботи в школах України / О. М. Трегубенко // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. II. – С. 53–59.

5. Украинская советская энциклопедия: В 12 т., 13 кн. – Т. 5. – К., 1981. – С. 369–370.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ ПАРАДИГМ

Ваколя З. М.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Україна

Моральне виховання дітей та молоді набуває особливої гостроти, оскільки розглядається як основа реалізації національної освітньої політики України, де формуються нові суспільні відносини на засадах демократії та гуманізму. Це зумовлено не лише практикою світового співтовариства, а й результатами історії. Значна частина яскравих представників культури, творчої інтелігенції, вчених, педагогів і митців, філософів і мислителів століттями створювали ціннісно-культурний фонд нації, який має вияв у ментальності українців. Чимало поколінь виховувалося на усталених моральних нормах і правилах. Цей факт набуває ще більшої значущості, коли усвідомлюємо, в яких складних історичних змінах перебував народ України.

Третє тисячоліття висуває нові вимоги до особистості як члена суспільства, а звідси – й до морального виховання, особливо молодого покоління. Ключову роль у генеруванні й поширенні положень морального виховання, відіграли: педагоги Ф. Агій, М. Алмашій, А. Волошин; громадські діячі В. Довгун, М. Перейма, В. Шпенник, які стояли у витоків педагогічних видань, що відіграло важливий внесок у загальний динамічний розвиток освіти і культури.

У контексті педагогічних наукових студій вчені виокремлюють незначні розбіжності в розумінні й інтерпретуванні змістового наповнення поняття «моральне виховання». Так, Т. Поніманська визначає його як «цілеспрямовану взаємодію дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки», Н. Волкова – як «виховну діяльність школи, сім'ї з формування в учнів моральної свідомості, розвитку морального почуття, навичок, умінь, відповідної поведінки». Більш дотичним до віддзеркалення його змістових ліній є визначення С. Гончаренка: «Моральне виховання – один з найважливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології». Отже, моральне виховання передбачає моральний розвиток особистості, який виступає як «іманентний діалектичний процес зародження, визрівання і розв'язання специфічних внутрішніх і зовнішніх протиріч, що детермінують якісні зміни в моральній свідомості та поведінці», при цьому «об'єктивні причини (соціальне макро- і мікросередовище) визначають моральну життєдіяльність індивідів, переломлюючись через суб'єктивні детермінанти й умови їх перебігу». Індивід може морально формувати й розвивати себе подвійно: через практичну діяльність, спрямовану на вдосконалення соціального середовища, а також шляхом самовиховання. Обидва ці процеси виступають в єдності і взаємозумовленості.

У процесі формування майбутніх фахівців у сучасних вищих навчальних закладах особливе місце належить моральному вихованню, яке спрямоване на формування у студентів стійких моральних потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі ідеалів, норм і принципів моралі, участі у практичній діяльності.

Регулювання поведінки здійснюється двома способами: зовнішнє регулювання, яке ґрунтується на моральних нормах відповідно до громадської думки, і внутрішнє регулювання, в основі якого – моральність, моральна свідомість, моральні почуття, моральні переконання.

Мораль – система неформалізованих ідей, принципів, уявлень, норм, оцінок, правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми. Спирається вона не на норми права, а на силу особистісного переконання, громадську думку, цінності та авторитет окремих осіб. Моральними цінностями для молодих людей повинні бути за О. Вишневським абсолютно вічні, національні, громадянські, сімейні та цінності особистого життя. До перших залічують загальнолюдські цінності, які мають універсальне значення і необмежену сферу застосування (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість); до національних – почуття націоналізму зрозуміле і близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї незалежності. До таких цінностей належить патріотизм, почуття національної гідності; громадянські – визнанні гідності людей і знаходять своє застосування в демократичних суспільствах. Це права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, повага до закону тощо; сімейні – охоплюють моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків тощо та цінності особистого життя – значимі насамперед для самої людини, визначають риси її характеру, поведінку, її господарський успіх, стиль приватного життя тощо. Ґрунтуючись на основі виділених цінностей І. Бех, Н. Єфременко, Л. Іванова, Н. Монахов та ін. визначають п'ять основних груп моральних якостей :

- світоглядна переконаність, цілеспрямованість, обов'язок, відповідальність, гуманізм, патріотизм, інтернаціоналізм, які в сукупності забезпечують громадянську спрямованість; саме ці якості забезпечують зміст соціальних цінностей;

- моральні якості, спрямовані на досягнення поставлених цілей: ініціативність, енергійність, наполегливість, самостійність, обов'язковість тощо; вони пов'язані з моральною свідомістю, яка керує і коригує їх вияв;

- витримка, стриманість, ввічливість, володіння собою; ці якості допомагають контролювати і гальмувати негативні прояви у поведінці;

- діловитість, уміння вибудовувати моральний досвід особистості; ці якості певною мірою допомагають швидше досягати мети і зосередити увагу переважно на змісті вчинків;

- здатність до самооцінки, самокритичність, вимогливість до себе, справедливе ставлення до інших; усе це сприяє самовдосконаленню і створенню позитивної моральної сфери подальшого розвитку особистості.

Моральне виховання студентів визначається такими чинниками: створенням у вищому навчальному закладі психологічного клімату поваги до моральних норм, правил людського співжиття; відповідністю змісту морального виховання його меті й рівню морального розвитку студентів, особливостей їх майбутнього фаху; підтвердженням декларованих педагогами моральних принципів їх моральною практикою, яка б відповідала найвищим критеріям моральності.

КОМПОНЕНТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Варга Л. І.

Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут, Україна

На етапі формування мотиваційно-ціннісного компонента комунікативної культури ми задіяли студентів у роботу факультативу «Кейс-ситуація як інтерактивний метод формування мотиваційно-ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів» (загальним обсягом 30 годин). Факультатив передбачав підготовку студентів до усвідомлення необхідності моральних цінностей і орієнтирів у вирішенні проблемних ситуацій, знання технологій педагогічної майстерності і набуття безпосереднього досвіду комунікативної культури («Я вибираю духовність?», «Добре? Красиве? Вічне?», «Взаємодопомога» тощо, дискусії «Без минулого – немає майбутнього»; роботи тренінгу «Комунікативна культура – умова успішної діяльності вчителя», інтерактивні методи навчання, задіяні імітаційні ігри «Сам собі режисер», «Відтворю світ», «Життя» та ін., ділових ігор «Переговори», «Знайомство», «Контакт», «Ділова пропозиція», та ін.).

Метод case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу навчального матеріалу через вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів) [3].

У формуванні інтерактивно-діяльнісного компонента комунікативної культури ми звернулися до досвіду застосування інтерактивних методів організації проведення занять групою – ігор комплексного циклу, які були проведені нами і в ході занять навчальних дисциплін, і у тренінгу, і у факультативі наряду з кейс-ситуаціями. Завдяки ігровому характеру групової роботи полегшувався процес сприйняття ситуації учасниками, які спостерігали за грою, а це створювало можливості для детального аналізу ситуації. Незважаючи на умовність ігрової ситуації, учасники гри діяли реально, що вело до перебудови психолого-педагогічних характеристик особистості кожного з них. Гра для них стала засобом розвитку, підвищення рівня формування культури особистості, культури мовлення, спілкування.

Це підтвердила активна участь студентів в таких групових імітаційних іграх: «Хто я?», «Як порозумітися з іноземцем», «Виберу професію...» та ін. Навчальні імітаційні, чи ділові ігри розгортають проблеми в динаміці, дозволяють їх учасникам прожити десятки умовних років в стислій по часові і подіям реальності. Під час гри кожен учасник сам робить помилки і сам знаходить вдалі рішення, збагачуючи особистий досвід, який не забувається, тому що «це було зі мною».

Ділові ігри дозволили студенту «приміряти» на собі різноманітні способи поведінки, побувати у різних ролях, швидко вирішувати складні ситуації професійно-педагогічної сфери. Перевага даної гри полягала в тому, що входження в гру відбувалося легше та швидше, чим «входження» у справжню професійну діяльність, а уміння, отримані в ній, допоможуть легко налагоджувати контакти з учнями, досягати поставлених завдань комунікативної культури; сприяти розвитку професійних якостей.

Розробляючи програму тренінгу «Комунікативна культура – умова успішної діяльності вчителя», ми ставили перед собою цілі: підвищити рівень інформованості студентів про особливості комунікативної культури вчителя з учнями, про залежність ефективності професійної діяльності від рівня комунікативної культури фахівця; сформувати готовність до встановлення педагогічної взаємодії і механізм співробітництва педагога й учнів, сформувати в них комунікативні уміння та навички; ознайомлення та оволодіння майбутніми педагогами прийомами ефективного спілкування через ігрові методи навчання та техніку активного слухання.

Для реалізації тренінгу були використані певні інтерактивні методи, а саме, брейнстормінг («мозковий штурм»), ігрові вправи, ігри, дискусії тощо. Найбільш ефективним виявився метод брейнстормінг («мозкового штурму»), який ми проводили з невеликою кількістю учасників (малою групою).

Як підтверджують результати проведеного тренінгу, ефективно проведені професійно спрямовані заняття допомогли студентам отримати особистісний досвід у підвищенні рівня формування комунікативної культури майбутніх вчителів.

Після завершення формувального експерименту були проведені контрольні зрізи, результати яких засвідчили помітне підвищення рівня сформованості комунікативної культури студентів. Це дозволило зробити висновок про відповідність обраного підходу до проведення експериментальної роботи, відповідність її змісту поставленим меті і завданням дослідження. Саме завдяки організації застосування інтерактивних методів навчання – імітаційних ділових ігор, занять-тренінгів, кейс-методу, дискусій та ін. методів можна надати студентам реальну можливість розвивати власний досвід комунікативної культури, формувати комунікативні уміння і навички, морально-ціннісні орієнтири педагогічної професії.

Література

1. Платов В. Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: учебник / В. Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
2. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. Авторы: Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода, А. Фурда, И. Катерыняк, Кеси Меер. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
3. Шеремета П. М., Канищенко Л. Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П.М. Шеремета, Л.Г. Канищенко / За ред. О. І. Сидоренка; 2-ге вид. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.

РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Васильєва О. В., Мельничук Ю. Ю.

Херсонський державний університет, Україна

Сьогодні гуманізація й демократизація заявлені як основні принципи реформування системи освіти. Освіта розглядається як засіб комфортного існування людини в сучасному світі, спосіб саморозвитку особистості. У таких умовах відбувається зміна пріоритетів в освіті, посилюється її культуротворча роль, з'являється прагнення людини оволодіти розумовою, етичною, естетично багатою культурою. Одним із засобів досягнення цього, метою освіти є риторична культура особистості, що поєднує в собі як складові емоційну й мовленнєву, інформаційну й логічну культуру. Тому необхідні як розробка культурологічної проблематики, орієнтованої на дослідження риторичної підготовки, так і психолого-педагогічне трактування комунікативно-діяльнісного підходу не тільки для вищої школи, а й тих загальноосвітніх навчальних закладів, які головним завданням визначили засвоєння учнями гуманітарної культури.

У наш час постійно ведуться дискусії про те, чи потрібна риторика в педагогічному закладі, чи можна говорити про специфічну риторику дидактичного впливу. Сучасні дослідники (Н.О. Іполитова, Т.О. Ладиженська, Ю.П. Львова, Г.М. Сагач, О.А. Тимофєєв та ін.) справедливо ставлять питання таким чином: актора навчають сценічного мовлення, а хто навчає вчителя специфіки мовлення педагогічного?

Між тим, така специфіка очевидна. Н.О. Іполитова відзначає, що вона створюється самими факторами педагогічної праці: завданнями, які вчитель вирішує у процесі комунікації; ситуацією навчального процесу; особливими позамовними засобами, характерними для педагога; мімікою, жестами, темпераментом, мелодикою мовлення; модуляційними особливостями для підсилення риторичної значущості висловлення, очікування учнями. Т.О. Ладиженська підкреслює, що «педагогічна риторика необхідна ще й тому, що є дві групи специфічних жанрів дидактичного мовлення» [5, с. 48]: існуючі тільки в педагога (пояснювальна промова, евристична бесіда, педагогічний щоденник, вступне слово до тексту, оцінювальне висловлення) і пристосовані ним для виконання дидактичних вимог (сучасний етикет, специфіка дискусій, усна розповідь; установка на комунікативну гру; висловлювання з метою порівняння). Організація й розстановка риторичних акцентів допомагає вчителю творчо побудувати навчальний процес, що потрібно для педагогічного спілкування. Педагогічна діяльність має спрямований комунікативний характер, а в сучасній педагогіці актуальним є поняття вчительської творчості і визнання драматургічної організації уроку, його мовленнєвої партитури. Разом з тим ці питання з галузі дидактичних і методичних категорій переходять у галузь риторики, яка прямо пов'язана з творчістю як мовленнєвою поведінкою вчителя.

Таким чином, в аспекті ефективності педагогічної діяльності особливої ролі набуває питання риторичної підготовки вчителя. У загальнопедагогічній літературі (В.В. Голубков, А.Й. Капська, С.П. Іванова, М.А. Рибникова, Г.М. Сагач, О.А. Юніна та ін.) під риторикою розуміють «науку і мистецтво переконуючої комунікації, що становить фундамент професіоналізму вчителя, політика, юриста, менеджера та багатьох інших гуманітарних кадрів нової України» [7, с. 3]. Це дає нам підставу розглядати риторику як невід'ємну та органічну складову професійної підготовки творчої особистості майбутнього вчителя. Сутність і значення риторики як навчального предмета впливає з її суспільних функцій. Риторика розвиває в людини цілу систему особистісних якостей, необхідних майбутньому вчителю початкових класів: культуру мовлення (нормативність, виразність, доцільність, доступність, точність); мислення (логічність, самостійність, оперативність, інтелектуальність); спілкування (управління аудиторією, достовірність наведених фактів, повага до співрозмовника, культура спору); поведінки (дотримання правил етикету, розкутість, тактовність, врахування особливостей аудиторії) тощо.

Ознайомлення зі станом розробки теми в психолого-педагогічній, лінгводидактичній і методичній літературі показує, що питання про технологію навчання риторики у вищій школі (на факультетах дошкільного та початкового навчання) спеціально ще не досліджувалося. Майбутнім учителям початкових класів нерідко бракує відповідних умінь, а саме: умінь зв'язного викладу матеріалу, побудови діалогу, аргументованої відповіді на запитання, риторичних прийомів впливу на аудиторію слухачів тощо. До того ж риторика виконує важливе соціальне замовлення, оскільки розвиває гуманітарне мислення, сприяє підвищенню мовленнєвої культури і культури взагалі, навчає спілкуватися з учнями, їхніми батьками, колегами, переконливо вести дискусію, володіти мистецтвом спору, засобами впливу на аудиторію слухачів тощо. Крім того, починаючи з 1997 року, в навчальних програмах для початкових класів було виокремлено завдання розвитку в дітей діалогічного та монологічного мовлення. Однак у самій методиці викладання відповідних дисциплін (українська мова, літературне читання) певних змін, пов'язаних з цим, не відбулося. Доцільним видається навчати учнів говорінню через формування в них комунікативного мовлення та початкових риторичних умінь. У зв'язку з цим постає завдання теоретичного обґрунтування та методичної розробки проблеми методики навчання риториці в початковій школі, що в свою чергу вимагає відповідної підготовки вчителя початкових класів. Про недостатню розробленість риторичної проблематики, пов'язаної з професійною підготовкою майбутніх учителів початкових класів, свідчить відсутність державної програми курсу риторики (викладання ведеться за авторськими програмами), спеціальних навчальних та методичних посібників.

Необхідність викладання курсу риторики у вищому педагогічному навчальному закладі обумовлено складовими професійної майстерності майбутнього вчителя та можливостями реалізації його комунікативних потреб.

Таким чином, актуальність теми зумовлено потребою поліпшення комунікативної культури та професійної спрямованості майбутнього вчителя початкових класів засобами риторики, а також недостатньою розробленістю теоретичних засад риторичної підготовки студентів.

Література

1. Ипполитова Н.А. Педагогическая риторика: рабочая тетрадь / Н.А. Ипполитова. – Москва: ООО «Агентство «КРПА Олимп», 2004. – 128 с.
2. Капська А.Й. Педагогіка живого слова / А.Й. Капська. – К.: ІЗМН, 1997. – 140 с.
3. Коваленко С.М. Сучасна риторика: навчально-практичний посібник / С.М. Коваленко. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 184 с.
4. Колотілова Н.А. Риторика: навчальний посібник / Н.А. Колотілова. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1974. – 256 с.
6. Мацько Л.І. Риторика: навч. посібник / Л.І. Мацько, О.М. Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 311 с.
7. Сагач Г.М. Риторика / Г.М. Сагач. – К.: «Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 566 с.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАЧАННЯ МОЛОДОШИХ ШКОЛЯРІВ

Гордуз Н. О.

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Готовність педагогів до різних видів професійної діяльності у сучасних наукових дослідженнях розглядається як особистісне утворення, що виявляється у високому рівні мотивації професійної діяльності, педагогічній самосвідомості та педагогічних здатностях до здійснення інтегрування змісту підготовки вчителів початкових класів в процесі контекстного та компенсуючого навчання (В. Бондар, О. Дубасинюк, М. Захарійчук, А. Капська, С. Крисюк, О. Комар, А. Линенко, В. Масенко, В. Маслов, В. Олійник, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, Т. Сущенко, Л. Хомич, Л. Хоружата ін.). Натомість О. Савченко розглядає готовність в контексті застосування учителем методів інтерактивного навчання у роботі з молодшими школярами, що є інноваційним. Розкриваючи зміст поняття готовність учителя до інтерактивного дослідження, вважаємо за доцільне визначити проблемне поле поняття «інтерактивне навчання».

Аналіз науково-практичної педагогічної літератури показує, що найчастіше інтерактивне навчання визначають як різновид активного навчання, що має свої закономірності та особливості, зокрема: навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії усіх учнів (В. Волкановою, Л. Пироженко, О. Пометун) [4]; це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами

навчального процесу; це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету– створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [7]. Учень стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід слугує основним джерелом навчально гопізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учнів до самостійного пошуку. Порівняно з традиційним навчанням, в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія педагога й учня: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням педагога стає створення умов для їхньої ініціативи. Педагог відмовляється від ролі своєрідного фільтра, що пропускає через себе навчальну інформацію, і виконує функцію помічника в роботі, одного із джерел інформації (Б. Бім-Бад) [3]; це навчання, за якого той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, керує, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається; це навчання через досвід, його переживання, осмислення, рефлексію, застосування на практиці(О. Пометун) [4]; це навчання, яке дає змогу на основі внеску кожного з учасників у спільну справу отримати нові знання й організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці; його особливістю є «полілоговий» характер (О. Савченко) [5]; це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, які ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня (О.Поветун) [4]; це навчання з допомогою методів, метою яких є організація такого співнавчання та взаємонавчання (колективного, групового, парного), що спонукає всіх дітей до взаємодії, взаємо- й самоконтролю, рефлексії думок і поведінки (О. Савченко) [5].

Отже, інтерактивне навчання – процес, у якому учень стає рівноправним суб'єктом навчальної взаємодії, а накопичення досвіду є основним джерелом процесу пізнання. В інтерактивному навчанні, порівняно із традиційним, активність педагога поступається місцем посиленій діяльності учнів. Відповідно до мети інтерактивного навчання учитель створює відповідне навчально-розвивальне середовище, що сприяє розвитку пізнавальної самостійності, креативності, ініціативності молодших школярів. У такому контекстному й компенсуючому навчанні педагог відмовляється від ролі своєрідного транслятора навчальної інформації, а організовує співпрацю, виконуючи різні дії: говорить, керує, моделює, пише, малює, переживає, осмислює, рефлексує, застосовує на практиці набуті знання.

Особливістю застосування методів інтерактивного навчання на уроках полягає в їх ретельному плануванні, попередньому опрацюванні навчальних ситуацій, поступовому використанні методів інтерактивного навчання, відрефлексуваннісамого процесу і його результатів; врахуванні вікових особливостей учнів; специфіці роботи вчителя з методами (знання змісту методів та їх організаційної сторони, вміння заохочувати учнів до співпраці, створювати ситуації успіху для усіх суб'єктів навчальної діяльності).

Інтерактивні методи сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу. Вони дають змогу учням: краще опановувати знання; формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свій погляд, аргументувати й дискутувати; слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом участі в різних життєвих ситуаціях і переживати їх; будувати конструктивні стосунки у групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до опанування навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Отже, використання інтерактивних навчання у початковій школі завжди пов'язувалось із підвищенням ефективності навчально-виховного процесу, оптимізацією та полегшенням роботи вчителя, а також активізацією навчальної діяльності учнів.

Попри всі переваги та значення інтерактивного навчання в розвивальному сенсі дітей молодшогошкільного віку, його ефективності можна досягти за умови якісної підготовки вчителів. Так, Л. Пироженко, О. Поветун зазначають, що інтерактивні технології навчання, як і будь-яка інша технологія, не матимуть такої ваги, якщо вчителі не розглядатимуть її як цілісну систему в єдності її компонентів і взаємозв'язків. Розроблена й описана технологія – це одне, а реалізація її на уроці – зовсім інше, оскільки вона несе відбиток особистості, ментальності, інтелекту конкретного вчителя. Тому з цілої низки найскладніших проблем, із якими стикається процес демократизації та реформування освіти, найсерйознішою є підготовка вчителів. Це зумовлене як браком інформаційно-методичних видань, так і відповідних докорінних змін у системі перепідготовки вчителів.

Література

1. Бачинська Є. Підготовка вчителів до роботи в 1-4 класах, працюючих за всеукраїнським науково-педагогічним проектом «Інтелект України» / Є. Бачинська, В. Ушмарова, А. Седеревічене // Рідна школа. – 2013. – № 10. – С. 69–74.

2. Бойко Т. Інтерактивне навчання як засіб розвитку творчої активності молодших школярів: теоретичний складник / Т. Бойко. // Наук. вісн. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – 2013. – № 8. – С. 38–43.
3. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад (гл. ред.). – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 520 с.
4. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 10–15.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О. Я. Савченко. – 2-ге вид. – К.: Грамота, 2013. – 504 с.

ТЕМА «ТЕКСТ» В ОБНОВЛЕННОМ СОДЕРЖАНИИ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК» В ПРОГРАММЕ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Данильченко Н. И.

Университет Ушинского, Украина

Содержание курса русского языка в начальной школе определяется отраслью «Языки и литературы» Государственного стандарта начального общего образования (2011 г.). Анализ содержания начального курса русского языка показал, что тема «Текст» начинает раздел программы в качестве ее базового языкового компонента [5].

Многочисленные исследования в области теории текста (лингвистика, стилистика, грамматика, семантика, прагматика текста) стали основанием для выбора теоретических сведений в области текста для изучения в начальной школе и использования этих знаний для выработки у учащихся специальных коммуникативно-речевых компетенций.

Современное состояние лингвистической науки в области теории текста и разработка этой проблемы в методике обучения языку в среднем звене общеобразовательной школы послужили основой для определения основных характеристик текста, которые стали предметом изучения в начальных классах. Для начальной школы, когда формируются первичные, но в то же время основные знания о тексте, оказались необходимыми и важными знания конституирующих признаков текста, т. е. знания основных текстовых категорий. Это прежде всего такие категории, как информативность, которая рассматривается в начальной школе в понятии «тема текста» (о ком или о чем говорится в тексте); членимость, интегративность и завершенность, реализуемые соответствующих понятиях «структура текста, план, тема и основная мысль» [1]. Особое внимание уделяется такой важнейшей категории, как связность (когезия), которая реализуется на разных уровнях организации текста и осознается младшими школьниками на содержательном, композиционно-смысловом и лингвистическом (лексическом) уровнях.

В обновленные программы по русскому языку для 1–4 классов в раздел «Текст» внесено практическое ознакомление учащихся с такими главными признаками текста, как: тематическое единство, основная мысль, заглавие, связность и основные средства межфразовой связи, структура и типы текстов [5]. Выбор терминов для обозначения основных теоретических понятий относительно текста в начальной школе осуществляется с учетом их значения, а также возможностей раскрыть младшим школьникам их семантику [5].

В целом программа предусматривает усвоение определенных знаний в области теории текста и формирование на их основе соответствующих компетентностей.

Все указанные категории текста вводятся в содержание обучения языку через организацию непосредственных наблюдений за соответствующими языковыми и речевыми явлениями. Такой подход способствует осмыслению учениками и собственной речевой практики, формированию у них коммуникативно-речевых навыков, связанных не только с восприятием предложенных образцов высказываний, но и с построением собственных, формированием их речевой компетенции.

В программе подчеркивается, что в процессе работы с текстом анализируются такие его стороны, как содержание, структура, изобразительно-выразительные средства [5]. Изучение всех этих сторон текста обязательно предполагает работу над словом, которая в первую очередь направлена на обогащение словаря учащихся. Именно текст дает возможность наблюдать и всесторонне анализировать лексические и грамматические явления в их органической связи. Содержание изучения текста обусловлено его литературоведческой, стилистической и лингвистической природой.

Лингвистическое изучение художественного текста – одна из эффективных форм работы учителя на занятиях обучения языку в начальной школе. Обращение к художественным произведениям, их внимательное прочтение дает возможность углубить знания учеников, способствует целостному восприятию текста, развивает мышление и речь. Лингвистический взгляд

на произведение – это в первую очередь изучение реализации языковых явлений. Лингвистический анализ – основа для литературоведческого и стилистического изучения [3].

Литературоведческий анализ – это взгляд на художественное произведение как факт эстетической и общественной мысли, стилистический – как определение индивидуально-авторских способов художественного письма. Учитель обращает внимание на лексическую и фразеологическую направленность текста, поясняет значение непонятных, неизвестных слов, отдельные грамматические особенности. Стилистический разбор дает возможность увидеть, как автор использует лингвистические средства для выражения содержания. Лексический анализ художественного произведения есть основа ознакомления учеников с особенностями авторского стиля [2].

Таким образом, обновленное содержание программы по языку в области текста ориентировано на ознакомление учащихся с основными категориями текста, формирование у них основных компетенций в области текста уже в начальной школе.

Литература

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
2. Солганик Г.Я. Стилистика текста: Учеб.пособие / Г.Я. Солганик. – 3-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 256 с.
3. Тураева З.Л. Лингвистика текста: Учеб.пособие / З.Л. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
4. Учебные программы для общеобразовательных учебн. завед. с обучением на русском языке. 1-4 классы. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи (зі змінами). – Тернопіль: Мандрівець, 2015. – 256 с.

ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Денисенко Є. В.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

В умовах, коли вся освітня система України перебудовується в напрямку досягнення Європейських освітніх стандартів, великого значення набуває реформування педагогічної освіти. Підготовка майбутнього вчителя і, зокрема, вчителя початкових класів потребує сьогодні суттєвих змін, які б спрямували її на досягнення світового рівня. Але ці зміни повинні бути аргументовані, підтверджені позитивними результатами детальних досліджень, які проведені з врахуванням нашого вітчизняного досвіду. Доктор пед. наук Л.Коваль наголошує, що сучасний етап (1996–2016 рр.) розвитку фахового становлення майбутніх педагогів початкової школи, пов'язаний з новими законодавчими та концептуальними засадами, що визначають нові правові орієнтири й методологію подальшого розвитку вищої освіти в Україні. У зв'язку з цим набула актуальності проблема гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого навчання молодших школярів [3, с. 40].

У цій проблемі особливої уваги заслуговує питання підготовки компетентного вчителя початкових класів, здатного до творчої педагогічної діяльності. Підготовку вчителя до творчої педагогічної діяльності ми розглядаємо як невід'ємну складову загально педагогічної підготовки на основі концептуальних досліджень д.пед.наук С. Сисоєвої [4].

З метою розмежування психологічного й педагогічного аспектів дослідження творчої особистості, посилаючись на результати досліджень В.Андрєєва, О.Луки, Н.Кичук, Н.Петровича, Я.Пономарьова, М.Поташника, ми вважаємо за необхідне розпочинати дослідження з виявлення в студентів наявного рівня розвитку творчих можливостей. Досить часто в науковій літературі замість терміну «творчі можливості» використовують як синонім йому термін «творчий потенціал». Для нас розмежування цих понять є принциповим. У педагогічних дослідженнях широко використовують цей термін і визнають творчий потенціал як багатоеlementну структуру, яка охоплює комплекс здібностей, особистісні якості, емоційно-вольове забезпечення [1]. Таке трактування передбачає не тільки посилення розвитку певних здібностей, а й розвиток мотивів, характерологічних особливостей, які, інтегруючись з психічними процесами і здібностями, зумовлюють здатність особистості до творчої діяльності. З огляду на сказане вище очевидно, що відбувається розширення обсягу поняття «творчий потенціал». Це в свою чергу приводить до висновку про необхідність зовнішнього стимулювання творчої активності, щоб впливати на розвиток характерологічних рис та мотивів особистості з метою забезпечення розвитку її творчого потенціалу.

Творчі можливості – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію з навколишньою дійсністю. Творчі можливості особистості реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі всього життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку. Система творчих якостей особистості була чітко розділена С. Сисоєвою на такі чотири підсистеми: спрямованості, характерологічних особливостей особистості, творчих умінь та індивідуальних особливостей психічних процесів.

Поняття «творчі можливості» є ширшим, ніж «творчий потенціал», а визначення їх рівня розвитку передбачає обов'язкове врахування наявного рівня розвитку творчого потенціалу як креативного ядра творчої особистості.

Проведене нами дослідження з виявлення рівня розвитку творчих можливостей і типів творчої особистості студентів першого курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ (2001–2014 роки вступу до вузу) на основі методики В.Андрєєва дало змогу зробити висновки про зростання кількості абітурієнтів з рівнем розвитку творчих можливостей трохи вищим за середній і вищим за середній: від 32% до 36,4% та від 14,3% до 36,4% відповідно – і зменшується кількість студентів із середнім рівнем розвитку творчих можливостей – з 42,8% до 19,7%. Переважає змішаний профіль творчої особистості. Якщо у 2001 р. яскраво виражений однорідний («чистий») тип творчої особистості мали 50% першокурсників, то в 2002 – 42,6%, в 2006 – 35,7%, в 2008 – тільки 22,5%, в 2010 – 31,8%, в 2012 – 35,4%, в 2013 – 33,8%, в 2014 – 37,5%. Серед «чистих» типів творчої особистості найбільше оптимістів (21,3%), на другому місці – вимогливі й інтелігентні (16,3%), на третьому – енергійні (10%), на четвертому – авторитетні, комунікабельні й лідери (6,3%), на п'ятому – практики (5%), на шостому – гнучкі (3,8%), на сьомому – незалежні й реформатори (2,5%), на восьмому – евристи, принципові, революціонери (1,3%). Поодинокі випадки, коли у змішаному типі творчої особистості переважають такі необхідні для творчої педагогічної діяльності якості, як здібності до евристики, новаторства, реформаторства, конкуренції (3,5% до 8,8%).

За результатами тестування кожен студент може побудувати свій власний профіль творчих якостей особистості та визначити, до якого типу він належить (за найвищим рівнем розвитку відповідної якості).

Створюючи діаграму профілю творчих якостей своєї особистості, студент має можливість проаналізувати, над розвитком яких якостей йому необхідно працювати, щоб бути готовим до педагогічної творчості. Ця інформація дуже корисна для наставника академічної групи, на якого в умовах організації навчального процесу за кредитно-модульною системою покладаються сьогодні великі зобов'язання у становленні майбутнього спеціаліста. Така інформація потрібна і викладачам циклу психолого-педагогічних та профілюючих дисциплін факультету.

Але щоб ця інформація про наявний рівень розвитку творчих можливостей студента працювала на саморозвиток особистості студента необхідні, закладені в нормативних документах і реалізовані на практиці, умови, які б забезпечили створення системи роботи викладачів педагогічного закладу, спрямованої на керівництво індивідуальною діяльністю студентів.

Література

1. Андрєєв В.И. Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности / Валентин Иванович Андрєєв. – Казань, 1992. – 46 с.
2. Кисільова-Біла В.П. Психолого-педагогічний аспект структури творчої особистості та можливості її розвитку / В.П. Кисільова-Біла // Креативна освіта як умова розвитку творчої особистості: зб.наук.пр. за матеріалами Всеукр.наук.-метод.конс. «Креативна освіта як умова розвитку творчої особистості», 20 грудня 2011 р. / ред.-кол.: Л.М. Зламанюк (гол. ред) та ін. – Дніпропетровськ: Інновація, 2012. – Вип. 1. – Частина 1. – С. 254-263.
3. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан та перспективи / Людмила Коваль // Початкова освіта. – 2017. – № 1. – С. 39-42.
4. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: [підручник] / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дика Н. Д.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Державний стандарт базової початкової освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів та зумовлює засвоєння змісту початкової загальної освіти в умовах активної взаємодії вчителя і учнів та сприйняття учня суб'єктом навчального процесу. Відповідно від сучасного вчителя початкової школи вимагається бути готовим до постійного включення учня в активну навчальну діяльність, що можна забезпечити шляхом використання на уроці інноваційних підходів до навчання.

В процесі проведеного аналізу педагогічної практики студентів 4 курсу психолого-педагогічного факультету КДПУ було з'ясовано, що студенти практично не використовують інноваційні технології у своїй педагогічній діяльності, що засвідчує не сформованість у них готовності до інноваційної діяльності. Студенти-практиканти 1 курсу, що отримують ступінь вищої освіти «магістр» або навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст», вже маючи достатні знання в галузі інноваційних технологій в освіті, також обмежено використовують інноваційні підходи до навчання учнів початкової школи. А з огляду на модернізацію національної системи освіти та доволі часту перебудову навчальних програм для загальноосвітніх навчальних закладів (останні в 2012 та 2016 н.р.), майбутній вчитель повинен швидко реагувати на сучасні виклики та адаптуватися до нововведень через інноваційні педагогічні технології.

Спираючись на дослідження І. Бега, Л. Коваль, Я. Кодлюк, Є. Пехоти, С. Подмазіна, Я. Савченко, А. Хуторського та І. Якиманської стосовно особистісно зорієнтованого навчання, зокрема відмічаємо необхідність у формуванні таких педагогічних кадрів для початкової школи, які будуть здатні на практиці реалізувати ідеї особистісно зорієнтованої парадигми освіти засобами інноваційних підходів у навчанні.

Проведене нами анкетування вчителів початкової школи на предмет використання особистісно зорієнтованих технологій навчання показало, що контингент учителів віком від 21 до 30 років є більш відкритим до експериментів, прояву творчої активної позиції в конструюванні навчального процесу, урізноманітненні традиційної моделі навчання інноваційними підходами. Серед опитаних респондентів 55% виявилися поінформованими в галузі інноваційних підходів до навчання, і з них лише 48% – використовують ідеї особистісно зорієнтованого навчання на своїх уроках [3, с. 148]. Отримані результати також засвідчують про недостатньо сформовану готовність у молодих учителів до запровадження інноваційних підходів до навчання учнів початкової школи.

За І. Дичківською, готовність до інноваційної педагогічної діяльності тлумачиться як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами та засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії [1, с. 289]. Як і О. Пехота [4], вважаємо, що найголовнішим компонентом готовності майбутнього вчителя до професійного зростання є мотиваційний компонент, який забезпечує його спрямованість на особистісно-технологічні зміни.

Доктор педагогічних наук Л. Коваль наголошує не тому, що у підготовці майбутніх вчителів початкової школи, готових до застосування інноваційних технологій навчання необхідно дотримуватися певних умов: розвиток індивідуального стилю професійної поведінки на основі активної діяльності та комунікативної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу; активізацію мислення студентів; формування професійних цінностей, моральних принципів як найважливішої передумови професійної орієнтації фахівця на усвідомлення ролі технологізації процесу навчання в початковій школі [2, с. 83].

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності молодого фахівця впливає на формування його інноваційної компетентності, яку складає «система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми» [1, с. 290]. Компонентами цієї педагогічної компетентності є: поінформованість про інноваційні педагогічні технології; належне володіння їх змістом і методикою; висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі; особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. Ці компоненти, на нашу думку, можуть ґрунтуватися лише на сталій внутрішній мотивації майбутнього фахівця в галузі початкової освіти.

Зауважимо, що мотивацією майбутніх вчителів початкової школи можуть бути зовнішні мотиви, такі як намагання здобути визнання вчителів, методистів, адміністрації, батьків учнів; намагання отримати високу оцінку своєї педагогічної діяльності; намагання привернути до себе увагу; отримання у майбутньому матеріального прибутку тощо.

Навчаючись педагогічній справі, студент, на відміну від досвідченого вчителя, досліджує останні тенденції та ефективні інноваційні підходи в освіті – відповідно є більш теоретично обізнаним. Проте, готовність до експериментальної діяльності і нововведень блокується страхом помилитися, виокремитися або отримати шквал критики. Відповідно, у майбутнього вчителя початкової школи повинна бути сформована внутрішня мотивація до запровадження інноваційної діяльності, на кшталт пізнавальний інтерес щодо дослідження існуючих інноваційних процесів та підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Звертаючи увагу на те, що педагогічна компетентність учителя полягає у єдності його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [1], яка повинна базуватися на сталій внутрішній мотивації, забезпечення формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи вважаємо можливим за таких умов:

- високий рівень освіченості в галузі інноваційних підходів до навчального процесу учнів початкової школи, що забезпечується наступністю вивчення дисциплін з методики навчання предметів початкової школи і інноваційних підходів у вивченні цих предметів;
- здатність до швидкого реагування на зміни в освітньому середовищі через постійне дослідження діючих стратегічних документів в галузі початкової освіти;
- формування навчально-пізнавального інтересу у процесі вивчення навчальних дисциплін з використанням активних методів навчання: обмін думками, ідеями; організація занять у формі дискусії з вільним спілкуванням або ділової гри; включення студентів в обговорення проблемної ситуації тощо;
- забезпечення позитивного ставлення до експериментальної діяльності у професійному становленні майбутніх вчителів початкової школи під час педагогічної практики.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-ге вид., допов. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Людмила Вікторівна Коваль – [2-е вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
3. Майбородюк Н.Д. Дидактичні умови формування усвідомленого ставлення до навчання в учнів початкової школи / Наталя Дмитрівна Майбородюк – Дис. канд. пед. наук: 13.00.09, Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2014. – 200 с.
4. Пехота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін. ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во АСК, 2003. – 219 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Довженко Т. О.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Упевнена інтеграція України до європейської спільноти зумовила реформування української школи в цілому та початкової ланки освіти зокрема. Зараз ми активно аналізуємо основні положення концепції «Нової української школи», обговорюємо як наповнити новим змістом традиційні дисципліни, як надати підготовці вчителя початкової школи не просто траєкторії компетентнісного підходу, сформувати компетенції життєтворчості, життєздатності, активної реалізації власного потенціалу. Такі зміни назрівали давно і є очікуваними для нас та власне й усіх, хто пов'язаний з початковою ланкою освіти. Маємо не лише реалізувати оновити зміст навчання відповідно до нових програм, настав час концептуально нових підручників, і вчитель сьогодні має знати набагато більше, ніж це було, скажімо, 50 та навіть 25 років тому. Цілком зрозуміло, що це зумовило зміни й у навчальних планах підготовки студентів факультетів початкового навчання. Реалії вимагають, щоб ми якісно оновили наповнення цих планів. Сьогодні чинними є різні програми навчання: традиційна, програми з поглибленим вивченням предметів, програми розвивального навчання, програми науково-педагогічного проекту «Інтелект України», авторські програми вчителів гімназій, колегіумів, ліцеїв. До роботи в умовах проектних технологій має бути готовим кожен випускник факультету початкового навчання.

Одним з пріоритетних напрямів реформування української школи є пошук нових підходів до навчання. Так, в умовах викладання традиційного курсу «Методика навчання української мови» варто показувати роботу вчителя за авторськими методиками навчання читання. Сьогодні крім

традиційного способу навчання читання, студенти опановують методики О.М. Кушніра, І.П. Гудзик, В.М. Зайцева, І.Т. Федоренка, І.Г. Пальченко, В.Б. Едигея.

Необхідною умовою інтелектуального зростання учня є залучення його до активної читацької практики.

На факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С. Сковороди працює Науково-консультативний центр дитячої книги і читання. Необхідно зазначити, що подібних центрів у педагогічних ВНЗ немає, центр є оригінальним утворенням нашого університету, спрямованим на позитивне професійне формування майбутніх педагогів. На сьогодні Центр має чисельний бібліотечний фонд, унікальні дитячі періодичні видання (зібрано дитячі журнали за останні 30 років), сформовано фонд виставок різної тематики (це й виставки до ювілейних дат дитячих письменників, це виставки жанрової літератури, виставки методичного спрямування «Як навчити дитину читати», «Як швидко вивчити вірш напам'ять», «Як організувати театр у школі» тощо). Особливо цінними є матеріали Центру щодо різних методик організації дитячого читання, формування кола читацьких інтересів, аналіз зарубіжного досвіду з питань формування дитини як повноцінного читача.

Інноваційним напрямом підготовки майбутнього вчителя до проведення уроків навчання грамоти є система методичної роботи, що поєднує традиційні та авторські методики. Саме зі студентами нашого факультету було апробовано методику навчання письма ліворуких дітей, яку розробила І.В. Цєпова.

Відповідно до чинного законодавства, де проголошено підтримку не лише державної мови, а й мов національних меншин маємо готувати майбутніх учителів до роботи в двомовному середовищі.

Сучасні студенти обізнані з системою роботи вальдорфської школи. Ми залучені до участі в науково-методичному експерименті всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (координатор – доктор педагогічних наук, професор О.М. Іонова).

У підготовці майбутнього вчителя варто спиратися на передовий педагогічний досвід. На факультеті запроваджено роботу школи професійного зростання студента, яка має на меті ознайомити майбутніх учителів початкових класів з новими методиками навчання, з роботою вчителя в інноваційних умовах. На сьогодні укладено договори про співпрацю з кількома школами, які здійснюють підготовку молодших школярів в умовах інноватики, зокрема за програмами науково-педагогічного проекту «Інтелект України» (науковим керівником цього проекту є доктор педагогічних наук, професор І.В. Гавриш). Нами розроблено алгоритм співпраці з кращими вчителями, які працюють за програмою проекту. Ураховуючи позитивний досвід педагогічних училищ та коледжів, з 1 семестру цього навчального року школа професійного зростання запровадила день підготовки на базі школи. Теоретичний матеріал поєднується у нас з навчанням в умовах школи. Наприклад, лекції з дидактики ми поєднуємо з уроком вчителя-практика, показуємо традиційний урок та урок за програмою проекту. Учителі проводять майстер-класи, де демонструють кращі форми роботи. Моніторинг доводить, що такий підхід уже дав позитивні результати: студенти більш мотивовані до теоретичного навчання, активно відвідують майстер-класи вчителів, ведуть педагогічні щоденники, укладають перелік запитань до вчителя-практика. Це дало нам підстави, починаючи з 2-го семестру, залучити до такої роботи студентів усіх курсів.

Отже, реформування початкової ланки освіти на основі такого підходу до організації навчального процесу у педагогічному ВНЗ дає можливість кожному студенту ознайомитися не лише з передовим педагогічним досвідом, а й провести паралелі між теорією навчання та практикою, самому побачити методику роботи вчителя, відвідати майстер-клас, узагальнити такий підхід та визначити власне бачення своєї роботи в такій системі.

Сьогодні назріла потреба запровадити відповідні норми, що сприятимуть підвищенню рівня підготовки майбутнього вчителя початкової школи, а саме:

1. З метою мотивації до навчання потенційно здібної молоді, пропонуємо розробити комплекс заходів, щодо державної підтримки підготовки сучасного вчителя на бюджетній основі, та надання адресної допомоги, створення бази пільгового кредитування для вступників до педагогічних ВНЗ.

2. Відновити практику обов'язкового відпрацювання упродовж 3-х років випускників факультетів початкової освіти, які навчалися за рахунок бюджетних коштів. Це сприятиме тому, що в школу підуть фахівці з кращою фундаментальною підготовкою.

3. Обов'язково запровадити підготовку майбутніх фахівців за рівнем «Магістр. Учитель початкових класів». Цей рівень магістерської підготовки дозволить підготувати фахівця здатного швидко реагувати на зміни життя та суспільні запити: вміти розробляти програми, удосконалювати типові програми, створювати не лише наочність для уроків, а й методичні рекомендації, де буде передано кращий педагогічний досвід.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДИК ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Ілясов О. О.

Університет Ушинського, Україна

Проблемі розвитку мовленнєвої компетенції майбутніх учителів присвячений ряд досліджень таких вчених, як О.Я. Савченко [7], І.А. Зязюн [5], О.А. Дубасенко [2], М.М. Солдатенко [9] та ін. Проте аналіз спеціальної літератури свідчить, що низка питань, пов'язаних з цією проблемою, все ще вимагає подальшої розробки. Зокрема, подальших досліджень вимагає й питання про використання в якості засобу розвитку ігрових методик, ігор з лінгвістичним компонентом.

Основоположником теорії мовної гри є Л.С. Витгенштейн, який трактував це запропоноване їм поняття як «...ціле, що складається з мови й тих видів діяльності, з якими вона пов'язана» [1, с. 79]. У східнослов'янській лінгвістиці термін «мовна гра» починає широко використовуватись у 80-х роках ХХ століття після публікації роботи О.А. Земської, М.В. Китайгородської та Н.М. Розанової [4]. Автори визначають мовну гру як «ті явища, коли розмовник «грає» з формою мовлення, коли вільне відношення до форми мовлення одержує естетичне завдання, нехай навіть дуже скромне» [4, с. 24]. У сучасних дослідженнях можна зустріти визначення, що трактують цей термін ще ширше. Наприклад, В.З. Санніков у роботі «Про історію й сучасний стан російської мовної гри» визначає: «По суті, всяке навмисно незвичайне використання мови (наприклад, для створення художнього ефекту) – це мовна гра» [8, 3].

У нашій роботі ми говоримо про мовну гру як про вид лінгвістичного експерименту. На нашу думку, робота із цим «несерйозним» матеріалом дозволяє активно розвивати мовленнєву культуру, змушує студентів міркувати про значення й функціонування мовних одиниць різних рівнів.

Слід також враховувати і можливість мовної гри як засобу протидії існуючим у наш час тенденціям у розвитку розмовного й письмового мовлення молоді, обумовлених, в основному, двома головними чинниками:

1. Стрімкий розвиток технологій, що впливають на процес спілкування: мобільний зв'язок, SMS, електронна пошта, програми миттєвого обміну повідомленнями, соціальні мережі;

2. Активна комерціалізація життя, висування на перший план моделі спілкування, характерної для ділових кіл.

Першою з цих причин обумовлене змішування елементів розмовного й письмового мовлення, прагнення до максимальної стислості висловлення, обумовленої деякими технічними можливостями засобів зв'язку.

Із другою пов'язане тяжіння висловлення до максимальної інформативності, що приводить до відмови від елементів, пов'язаних з мовною образністю.

Одне з найбільш складних завдань, що стоїть перед викладачем, – активізація й розширення словникового запасу кожного студента.

Розв'язати це завдання допомагають ігрові методики, в основі яких лежить пошук лексичних одиниць, що задовольняють заздалегідь заданим умовам («Телеграма», «Алі-Баба й 40 розбійників»).

Не слід, на наш погляд, зневажати й традиційними для риторичної підготовки видами вправ, одним з яких є монофон – текст, усі слова якого (крім службових) починаються на одну й ту саму літеру. Головною умовою є також наявність певного сюжету, змісту. Починати роботу з монофонами можна зі складання речень, у кожному з яких не повинно бути менше п'яти слів, інакше завдання стане занадто легким. Наступним кроком може бути складання невеликих зв'язних текстів обсягом 50 і більш слів. Якщо група добре справляється зі складанням монофонів, можна запропонувати його ускладнений варіант: написати монофон не тільки на певну літеру, але й у певному жанрі (пригодницького або жіночого роману, детективу тощо).

Ще одна важлива якість вчителя – уміння правильно побудувати своє повідомлення, зрозуміло пояснювати, описувати предмети або явища. Розвитку цього вміння також сприяє низка ігрових методик (наприклад, «Ігросказ» [6], «Фантазери» [10] і т. ін.).

При розвитку мовленнєвої компетенції, не слід зосереджувати лише на інформативності мовлення, зневажати таким важливим фактором впливу на слухача (особливо на слухача-дитину) як образність. Розвитку вміння роботи із засобами посилення мовної образності також сприяє низка ігрових методик. Наприклад, методика «Розгорни метафору». Її правила полягають у наступному: викладач задає початкову метафору, студенти розбудовують її.

Наведемо приклад подібної роботи. Початкова метафора: «Інтернет» – всесвіт. Розгортання метафори: сайти – планети; сервери, на яких розміщені сайти, – галактики; спам – космічне сміття, комп'ютерні віруси – астероїди, вірусні атаки – падіння астероїдів на планети і т. ін.

Ускладненням даної методики є вимога обов'язкового коментування етапів розгортання, пояснення вибору того чи іншого метафоричного елемента.

Хочемо ще раз підкреслити, що наведені вище види мовних ігор не слід сприймати лише як розважальний елемент – у системі занять вони відіграють важливу роль, сприяють розвитку мовленнєвої компетенції студентів, активізуючи й збільшуючи їх словниковий запас, формуючи навички правильної, гармонічної побудови висловлення, посилення його образності.

Література

1. Витгенштейн Л. С. Философские исследования / Л. С. Витгенштейн // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 16. Лингвистическая грамматика. – М., 1985. – С. 79-97.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
3. Захарова М. Языковая игра как факт современного этапа развития русского литературного языка / М. Захарова // Знамя. – 2006. – № 5. – С. 159-168.
4. Земская Е. А. Языковая игра / Е.А. Земская, М.А. Китайгородская, Н.Н. Розанова // Русская разговорная речь. – М. : Наука, 1983. – С. 172-214.
5. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
6. Игросказ. Создай свою историю [Електронний ресурс] // Игрология – проводник в мире настольных игр [сайт] / Режим доступа: <http://www.igrology.ru/game/igroskaz/>
7. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2-6.
8. Санников В. З. Об истории и современном состоянии русской языковой игры / В. З. Санников // Вопросы языкознания. – 2005. – № 4. – С. 3-20.
9. Солдатенко М. М. Теоретичні аспекти пізнавальної діяльності / М. М. Солдатенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 1(21). – Режим доступа до журналу: <http://www.journal.iitta.gov.ua/>
10. Фантазери [Електронний ресурс] // Ranok Creative [сайт] / Режим доступа: <http://www.ranok-creative.com.ua/4387/>

DEPENDANCE A LA NICOTINE CHEZ LES ETUDIANTS POLONAIS ET UKRAINIENS – PROTOCOLE DE RECHERCHES

Urszula Kempinska

*Faculté des sciences de l'éducation, Kujawska Szkoła Wyższa (Kujawska École Supérieure)
à Włocławek, Pologne*

Mykola Rudenko

*Chaire de fondements de la formation professionnelle de l'Université nationale
de la Construction et de l'Architecture, Ukraine*

Depuis plusieurs années, le tabagisme est la dépendance la plus commune dans le monde. Bien que dans de nombreux pays, le tabagisme devienne démodé, le nombre de fumeurs continue à croître. 2,3 milliards de personnes sont dépendants de la nicotine. En Pologne, 8,7 millions d'adultes fument les cigarettes chaque jour, ce qui représente 27% de la population. En outre, plus d'un million fument des cigarettes de temps en temps. En Ukraine, environ 11,5 millions d'habitants sont fumeurs dont 9,1 millions d'hommes et 2,5 millions de femmes. L'Ukraine est l'un des 11 pays européens avec la plus forte incidence de ce phénomène. L'OMS estime que, si nous ne prenons pas de mesures efficaces pour limiter la propagation de l'épidémie de tabagisme, des coûts de traitement de l'addiction à la nicotine et de ses conséquences seront immenses et le nombre de décès chez les fumeurs dans le XXI^e siècle dépassera plus de 10 millions personnes par an. Voilà pourquoi l'Organisation Mondiale de la Santé (l'OMS) et les états affiliés ont déclaré la guerre au tabagisme. 177 pays ont signé la Convention-cadre sur l'usage du tabac. Son objectif est de réduire le tabagisme et ses effets grâce aux recherches scientifiques sur la nature et les mécanismes de cette addiction ainsi que de mener des actions de prévention et de sensibilisation sur les dangers du tabagisme.

En Pologne et en Ukraine les opinions sur le tabagisme sont généralement positives. Beaucoup de gens sont convaincus que, grâce aux cigarettes, ils peuvent se sentir confiants qu'elles aident à surmonter la tristesse, la dépression, permettent de se détendre. La cigarette comme un produit de masse est considérée comme un symbole de l'individualité, de l'indépendance et de rébellion contre le monde. La probabilité de devenir fumeur ou ne pas se soumettre à cette dépendance paraît avant 20 ans de vie. On peut dire que les personnes qui n'ont pas commencé à fumer avant l'âge de 23 ne fument point. Le début de tabagisme est à l'âge de 12 – 15 ans. L'évolution rapide des conditions de vie, l'augmentation des demandes et des attentes,

la disponibilité d'informations et de possibilités, combinées à un soutien insuffisant et l'aide de la part de familles et de l'école évoquent chez les jeunes un sentiment d'impuissance, de la confusion dans la vie et l'intensification d'activités destructrices. Tout d'abord, les jeunes fument en groupe, en secret devant les adultes. Malgré leurs expériences nouvelles quant aux qualités d'ordre gustatif, les nausées et vertiges, ils sont fascinés par le fait de fumer, se sentent adultes et acceptés par le groupe de leurs pairs.

En Ukraine, l'usage de fumer est renforcé par le prix d'un paquet de cigarettes très avantageux.

Les prix des cigarettes vont de 3,20 à 20,15 UAH par paquet, avec le salaire moyen (janvier 2015) égal à 3455 UAH et la bourse d'études égale à 650-700 UAH. En Pologne, les prix des cigarettes sont définitivement plus élevés, allant de 7 à 17 zł PLN, avec le salaire brut moyen 3942.78 PLN et le salaire minimum de 1,750 PLN.

Les deux pays ont pris de diverses mesures pour réduire le nombre de fumeurs et parmi les autres sont : interdire de fumer dans les lieux publics, interdiction de la vente des produits du tabac aux jeunes de moins de 18 ans, augmentation des prix des cigarettes. Les statistiques montrent qu'en Pologne le nombre de cigarettes vendues légalement diminue, pourtant le marché polonais reste «inondé» de cigarettes de contrebande provenant d'Ukraine.

Aujourd'hui, il ne fait aucun doute que les substances contenues dans la fumée de tabac entraînent l'augmentation du taux de morbidité et de mortalité. Chaque année, à cause des maladies liées au tabac meurent quatre millions de personnes, soit une personne toutes les huit secondes. Actuellement en Pologne, malgré les mesures préventives, meurent à cause du tabagisme en moyenne 67 000 adultes par an (51 000 hommes et 16 000 femmes). En Ukraine, le tabac tue chaque année environ 120.000 personnes dont 10% de fumeurs passifs.⁹ Le plus souvent ils meurent à cause du cancer du poumon.

Le tabagisme est responsable du développement d'au moins 21 maladies telles que le cancer, les maladies cardiovasculaires, l'emphysème et la pneumonie chronique, la bronchite et les maladies des voies respiratoires. Il conduit à la dégénérescence des vaisseaux cérébraux et périphériques.

Un des premiers effets du tabagisme sont les symptômes de sevrage – besoin urgent de fumer, agressivité, colère, anxiété, frustration, dépression, difficulté de concentration, insomnie, agitation, ralentissement du rythme cardiaque, augmentation de l'appétit et prise de poids. Les fumeurs notent les troubles du goût et de l'odorat. La nicotine et les produits chimiques contenus dans la fumée de cigarette accélèrent le processus de vieillissement de la peau et ce sont les femmes qui y sont beaucoup plus rapidement exposées. Juste après dix ans de tabagisme régulier leur peau est touchée par les traces de cette dépendance à la nicotine, par contre chez les hommes le même processus est observé après 20 ans de fumer.

En considérant les effets du tabagisme il ne faut pas oublier des questions suivantes:

- «Tabagisme passif». Le tabagisme passif est plus dangereux pour la santé, parce que la fumée de courant latéral contient de 5 à 15 fois plus de CO (monoxyde de carbone) et de 2 à 20 fois plus de nicotine que celle inhalée par le fumeur.

- Conséquences économiques du tabagisme. Pour dire les choses crûment, le délai de dix ans de fumer est égal au prix d'une bonne voiture.

- Chaque pays assume les coûts associés au traitement des maladies causées par le tabagisme. En Pologne, le traitement de la maladie pulmonaire obstructive chronique, de l'asthme, des maladies coronariennes ainsi que du cancer du poumon causés par le tabagisme actif peut être aussi élevée que 200 milliards PLN dans les 20 prochaines années. Le traitement des victimes du tabagisme passif vaut 22 milliards PLN. Les experts ont également examiné les pertes économiques liées aux décès prématurés de personnes exposées à la fumée secondaire. En estimant que la personne moyenne est exposée au tabagisme passif pendant environ 20 ans, ces coûts peuvent atteindre 135 zł milliards au cours des 20 prochaines années.

- En Pologne et en Ukraine, on note le nombre croissant d'adeptes d'un mode de vie sain qui, pour en dire très ouvertement, traitent ce concept de manière très sélective. Ne boire que de l'eau minérale potable, introduire à un régime personnel plus de fruits et de légumes, ou pratiquer sporadiquement le jogging, cela ne suffit pas. Un mode de vie sain est basé sur plusieurs facteurs clés: une bonne alimentation, l'activité physique, l'évitement des stimuli nocifs (drogue, le sexe occasionnel) et finalement, la capacité de bien se reposer. Les étudiants ont été demandés comment ils entendaient l'expression «mode de vie sain»? 48% d'étudiants polonais et 71,08% d'étudiants ukrainiens ont choisi la réponse «ne pas boire, ne pas fumer, ne pas se droguer et avoir les rapports sexuels sans risque.» Seuls deux Polonais (une femme et un homme) ont déclaré que «être en bonne santé» signifiait expressément des relations sexuelles régulières. Pour les autres répondants le mode de vie sain est associé à une pratique régulière du sport.

En Pologne, 51 femmes (60%) n'ont jamais fumé de cigarettes; 10 – ont goûté leur première cigarette avant l'âge de 16 ans dont 4 étaient alors âgées de 12-13 ans, 21 – âgées de 16-17 ans et 4 – ont allumé la première cigarette à l'âge de 18 ans. L'âge moyen de l'initiation à la nicotine était de 15,82 ans. Il existe une relation entre l'âge des répondantes, le lieu de résidence et le premier contact avec une cigarette. L'âge de l'initiation de 12-13 ans concerne les étudiantes qui, au moment de la réalisation des recherches, avaient déjà 18-19 ans (âge moyen de 15,6 ans), tandis que les femmes de 25-30 ans ont allumé la première cigarette après avoir atteint l'âge de la maturité (18 ans). Les jeunes résidentes des villes ont aussi commencé à fumer les cigarettes plus tôt (âge moyen 15,82 ans) que les femmes vivant en zones rurales (16,53 ans).

40 étudiantes ukrainiennes (62,5%) n'ont jamais fumé; 9 ont commencé à fumer à l'âge de moins de 16 ans, 9 – à l'âge de 16-17 ans, 4 – après avoir atteint l'âge de 18 ans. 2 personnes n'ont pas répondu à cette question. L'âge moyen de l'initiation à la nicotine était de 15,68 ans. On a constaté la relation entre l'âge d'après le certificat de naissance et l'âge de l'initiation à la nicotine. Les étudiantes dans le plus jeune groupe (17-19 ans) ont commencé à fumer avant l'âge de 16 ans (en moyenne 15,45 ans), tandis que les jeunes de 24-26 ans – à l'âge de 18 ans.

35 Polonais (53,8%) ont déclaré qu'ils n'avaient jamais eu de contact avec des cigarettes, 23 ont goûté le tabac avant l'âge de 16 ans, dont trois avaient à l'époque 8 ans et deux 9-10 ans. L'âge moyen du premier contact avec une cigarette était de 13,4 ans. Ils ont commencé à fumer beaucoup plus tôt. Les habitants des villages ont commencé à s'intéresser aux cigarettes beaucoup plus tôt (12,68 ans) que les hommes résidents en villes et les étudiants de la tranche d'âge de 25-30 ans (12,59 ans).

Parmi les étudiants ukrainiens 41 ont déclaré qu'ils n'avaient jamais fumé (40,19%); 34 hommes ont goûté la première cigarette avant l'âge de 16 ans, y compris autant que 10 (9,8%) qui avaient entre 6 et 10 ans. 18 étudiants ont allumé leur première cigarette à l'âge de 16-17 ans et 8 – à l'âge de 18-19 ans. 1 étudiant n'a donné aucune réponse. L'âge moyen de l'initiation à la nicotine était de 14,35 ans. On a constaté la relation entre l'âge d'après le certificat de naissance et l'âge de l'initiation à la nicotine. Les étudiants ayant à présent 25-36 ans se sont intéressés aux cigarettes à l'âge de 12,8 ans (en moyenne) et ceux à l'âge de 17 – 19 ans ont débuté avec les cigarettes à l'âge de 14,54 ans.

1) Plus de la moitié des répondants (69,12%), a goûté de la nicotine à l'âge de moins de 18 ans;

2) Les hommes ont allumé la première cigarette plus tôt que les femmes;

3) Quel que soit le pays d'origine les femmes les plus jeunes (actuellement 17-19 ans) et habitantes des villes ont pris leur première cigarette plus tôt. Quant aux hommes, ce sont les étudiants de 25-30 ans;

4) Il existe une relation entre les pays d'origine et l'âge par le registre et la quantité de cigarettes fumées. Les Polonais du groupe d'âge le plus avancé (dans le cadre du questionnaire réalisé) fument plus tandis qu'en Ukraine il s'agit du groupe le plus jeune. En Pologne le facteur déterminant cette dépendance est le prix des cigarettes. Alors ce sont les étudiants qui travaillent qui fument plus;

5) La majorité des étudiants déclarent que leur premier contact avec la cigarette était due à la pression du groupe de pairs, alors qu'en Pologne, cette influence était presque deux fois plus importante;

6) La plupart des étudiants sans tenir compte du sexe, âge ou pays d'origine n'étaient pas capables / ne voulaient pas indiquer les effets du tabagisme.

Bibliographie

1. Globalny sondaż dotyczący używania tytoniu przez osoby dorosłe (GATS). Ministerstwo Zdrowia, Warszawa, 2010:15-9.

2. Strona internetowa Centrum szkolenia, ochrony ludności i bezpieczeństwa życia mieszkańców Kijowa: www.nmc-kiev.org

3. Strona internetowa WHO: www.who.int

4. Zob. np. Cekiera C., Tytoń, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2005.: 44-68

5. Strona Internetowa portal finansowego Minfin: <http://index.minfin.com.ua/index/average/>

6. Strona internetowa Głównego Urzędu Statystycznego www.stat.gov.pl

7. Strona internetowa WHO: www.who.int

8. Program ograniczania zdrowotnych następstw palenia tytoniu w Polsce. Cele i zadania na lata 2014-2018, Warszawa 2013, s.3.

9. Strona internetowa Centrum szkolenia, ochrony ludności i bezpieczeństwa życia mieszkańców Kijowa www.nmc-kiev.org

10. Augustynek A., Jak walczyć z uzależnieniami, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2011.

11. Biuletyn Statystyczny Ministerstwa Zdrowia, Warszawa 2014.

12. Globalny sondaż dotyczący używania tytoniu przez osoby dorosłe (GATS) Ministerstwo Zdrowia, Warszawa, 2010.

13. Tabagisme – Statistiques sur les fumeurs <http://sante-medecine.commentcamarche.net/contents/478-tabagisme-statistiques-sur-les-fumeurs>

14. de Bourbon T., Dumont A., Guillot C., Nerbollier D., Noirot G., Darcy M-L., et al. Mode de vie: qui fume le plus en Europe? Disponible sur : <http://fr.myeurop.info/2014/02/12/mode-de-vie-qui-fume-le-plus-en-europe-13139>

15. La consommation de tabac diminue mais il faut redoubler d'efforts. Disponible sur : www.who.int

ПЕДАГОГ І МОЛОДШИЙ ШКОЛЯР ЯК СУБ'ЄКТИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Кічук Н. В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Відповідно до глобальних викликів третього тисячоліття та потреб українського соціуму не лише не втрачається значущість гуманістичних цінностей, а й посилюється. За сучасних умов вироблення концепції загальноосвітньої школи України найбільший інтерес становлять ті ідеї вдосконалення сталої системи освіти, які пов'язані із гуманістичною спрямованістю – найвиразнішою ознакою мети нової школи[1]. При цьому євроінтеграційний вектор лише окреслює полісуб'єктну сутність освітнього процесу: «Нові стандарти будуть ґрунтуватися на «рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи» щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти, водночас, не обмежуватися ними»[1]. Дійсно, як зауважують науковці (зокрема, О.В. Сухомлинська), саме гуманізм є споконвічною «ідеєю виживання і гідного існування «людини». Отож, гуманізм як цінність і, водночас, як домінанта діяльності нині набуває особливої гостроти. Йдеться, як зауважують дослідники (зокрема Т.І. Поніманська), як про поглиблення гуманістичних характеристик нового педагогічного мислення і поведінки вчителя, так і про виховання гуманістичної спрямованості вихованця. А це вимагає відходу від навчально-дисциплінарної моделі взаємодії педагога з вихованцем на користь гуманістичної. Якщо ж йдеться про початкову ланку освіти, то означене віднайшло своє всебічне підтвердження у широко визнаному і у сучасному світі гуманізмі В.О. Сухомлинського, його практико-орієнтовній діяльності, що, по суті, зіткана гуманістичними відносинами у навчально-виховному процесі; творча реалізація гуманістичного виховання В.О. Сухомлинського і нині дозволяє практикам досягати педагогічного ефектусуб'єкт-суб'єктної взаємодії [2].

Вивчення і узагальнення наукового фонду з проблематики гуманістичної взаємодії у підсистемах «педагог – вихованець молодшого школяра», матеріалів дискусії в українському соціумі щодо проекту Концепції середньої загальноосвітньої школи України «Нова школа. Простір освітніх можливостей» та змістового наповнення виданою вперше за історію незалежності України за бюджетні кошти книга серії «Шкільна бібліотека» – хрестоматія сучасної дитячої літератури (I–IV класи), дозволяють припустити наступне: доцільно в якості домінанти гуманістичної взаємодії педагога і вихованця вважати ідею само створення особистості.

У нашому розумінні гуманістична перспектива, як каталізатор успішності перетворень в освіті, лежить у площині сукупності тих смислових установок, які спрямовані на себе як суб'єкта діяльності, тобто самостворення особистості. Означене доцільно розуміти в контексті гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), яка пояснює близькі до означеного психолого-педагогічні явища, саме: самопізнання, саморозвиток, самореалізація тощо. Чи не найтіснішим нам видається зв'язок понять «самостворення» і «саморозвиток», якщо тлумачити останнє як «внутрішнє стимулювання активності» (І. Харламов), як здатність перетворювати життєдіяльність у практичну площину (Є. Ісаєв, В. Слободчиков), як метод самозабезпечення та саморозгортання (Л. Кулікова). Отож, намагаючись забезпечити реалізацію ресурсів саме гуманістичних цінностей у процесі вибудовування взаємодії як її суб'єктів у процесі різнопланової творчої діяльності, і педагог, і вихованець мають докладати зусиль для самостворення. Відтак, на основному етапі професійної підготовки (зокрема вчителя школи першого ступеня) – у вищому навчальному закладі – принципово важливо створити необхідні і достатні умови для самостворення студента як майбутнього фахівця.

Накопичений нами досвід у вищеокресленому плані засвідчує про конструктивність занурення студентів у проектну діяльність. При цьому йдеться не лише про цінність участі студентів у міждержавних проектах (наприклад, німецько-польсько-українському проекті «Наші діти»; «Східне партнерство у педагогічних інноваціях в інклюзивній освіті»(INOVEST) тощо). Конструктивність означеної інтерактивної технології ми вбачаємо в її сутності, яка полягає, (за влучним висловом одного з її засновників Ганса Фріца) – «взаємодіючої педагогіки». Досвід педагогічно доцільного занурення студентів у проектну діяльність доводить, що найбільш суттєвим є критеріальний підхід до оцінювання презентації та захисту майбутніми фахівцями розробленого проекту. Творчі освітяни (В. Городецька, В. Желінська, К. Мелашенко, С. Налужний, Ю. Немченко) виробили систему, що включає такі критерії та їх показники: 1) портфоліо (методичний паспорт проекту, розділ відповідної документації, де представлено стислий опис порушеної проблеми та обґрунтування актуальності, новизни, практичної значущості через відповідні відеоматеріали, анкетування, матеріали ЗМІ тощо); 2) сценарій презентації (відповідність форми змісту, а також порушень у проекті проблематиці; оригінальність; естетична досконалість тощо); 3) продукт проекту (інформаційна та фахово-практична цінність, якість оформлення, доступність для розуміння тощо); 4) опис проекту (фундаментальність джерельної бази, розкриття суті проекту та

його структури, висвітлення у презентації актуальності та наукової обґрунтованості проекту, дотримання норм мови, стилю, дизайну тощо); 5) презентація (чіткість і доступність, глибина й широта ерудованості у проблематиці, змістовність відповідей на запитання, уміння зацікавити аудиторію, доцільність використаних технічних засобів тощо).

До вищезазначеного додамо, що важко переоцінити занурення студентів у проектну діяльність ще й за параметрами концептуальної моделі «педагог-універсал», розробником якої є С.І. Якіменко [3, с. 567]. Ця авторська модель може слугувати для майбутнього вчителя початкових класів своєрідним «узагальнюючим взірцем» результативності самостворення, бо їй притаманні такі аспекти: перший – орієнтований на високий рівень оволодіння студента соціопсихологічною культурою, другий – сформованість педагогічної культури, третій – на пріоритетні загальнолюдські цінностей.

Отже, здатність педагога до гуманістичної взаємодії із молодшими школярами – особистісно-професійна якість, яка лежить у площині самостворення себе як майбутнього педагога, на якого чекають вихованці, початкова школа, сучасний український соціум. Найбільш результативним засобом у вище окресленому ракурсі, як переконує досвід, варто розцінювати проектну діяльність студентів.

Література

1. Концепція 12-річної загальноосвітньої школи [Ел. ресурс] – С. 1–4. Режим доступу: <http://www.puddruchniki.com:12..zagalnoosvitnoyishkolivityag> – назва з екрана.
2. Третяк О. Людина – найвища цінність // Учитель початкової школи. – 2015. – № 10. – С. 7–10.
3. Якіменко С.І. Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика: монографія. – К: Вид. Дім «Слово», 2017. – 640 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ковальчук В. Ю.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Україна

Проблема підготовки майбутніх учителів до використання особистісно-орієнтованої технології навчання у початковій школі є надзвичайно актуальною, оскільки відсутні цілісні дослідження науковців у цьому плані. Сьогодні у всій системі освіти України йде реформування її змісту, форм і методів навчання, починаючи з початкової школи, а відтак – відбувається процес переорієнтації на людину, на дитину, на учня. Із цього приводу визначний педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський передбачав, що головною ознакою XX – ХХІ століття стане людиноцентризм. «Світ вступає в століття людини. Більше, ніж будь-коли ми зобов'язані думати зараз про те, що ми вкладаємо в душу людини» [5].

Сучасний провідний дидакт загальноосвітніх шкіл України, академік О.Я. Савченко вважає, що не предметоцентризм, а дитиноцентризм має бути стрижнем навчання і виховання в початковій школі [4].

Проблему підготовки студентів до здійснення технології особистісно-орієнтованого навчання в початковій школі ми розглядаємо в теоретичному та практичному аспектах. З метою оволодіння студентами теоретичними знаннями ми пропонуємо під час читання лекцій з педагогічних дисциплін зосередити увагу на визначенні поняття «особистісно-орієнтоване навчання» та розкритті його сутності.

О.Я. Савченко подає таке визначення цього поняття: «Особистісно-зорієнтоване навчання – організація навчання на засадах дитиноцентризму й гуманізму, що виявляється у визнанні самоцінності дитини, глибокої поваги до її особистості, урахування особливостей індивідуального розвитку» [4, с. 493]. Авторка розкриває важливість особистісно-орієнтованого навчання, яке включає гуманні стосунки на будь-якому уроці та поза ним, утвердження людської гідності кожного учня [4, с. 145].

І.Д. Бех розглядає поняття: «особистісно-зорієнтоване виховання», як-от: «це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [1].

До висвітлення цих категорій зверталися такі вчені, як В.О. Сухомлинський, Я.Ф. Чепіга, С.І. Подмазін та інші.

Використання технології особистісно-орієнтованого навчання забезпечує створення нових механізмів процесу навчання і виховання, починаючи з початкової школи. Він ґрунтується на принципах самостійності особистості, глибокої поваги до неї, врахування її індивідуальності. Цей

підхід суттєво гуманізує навчально – виховний процес, наповнює його морально- духовними цінностями, утверджує принцип справедливості і поваги учнів до себе, до вчителя та до інших, розкриває потенційні можливості дитини, стимулює її до особистісно розвивальної творчості.

Ця технологія передбачає досягнення таких навчально-виховних цілей: формування людини, котра навчатиметься все своє життя; створення умов для навчання, які ґрунтуються на повазі та демократії; забезпечення наступності в розвитку поколінь та забезпечення можливості набувати знання, уміння й навички для успішної майбутньої діяльності в демократичному суспільстві [3; 4; 5; 6].

Практична підготовка майбутніх учителів здійснювалася під час проведення семінарських і практичних занять з педагогічних дисциплін та в процесі педагогічної практики в загальноосвітніх школах. На семінарських заняттях ми зі студентами проаналізували зміст, форми і методи технології особистісно-орієнтованого навчання. Його зміст спрямований на досягнення якісно нового рівня у вивченні учнями базових навчальних дисциплін у початковій школі. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти ми визначили такі завдання, як вироблення в учнів мотивації навчання; гармонійний розвиток усіх видів навчальної діяльності; загальний розвиток особистості – інтелектуальний, моральний, вольовий [2, с. 1-2].

На нашу думку, реалізувати ці завдання можливо лише за умови впровадження технології особистісно-орієнтованого навчання і виховання молодших школярів.

На практичних заняттях з педагогічних дисциплін студенти застосовували різноманітні форми і методи, спрямовані на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин через організацію рівноправної взаємодії, партнерства, співпраці та розвитку індивідуальних пізнавальних і здібностей кожної дитини. Майбутні вчителі ознайомились з дидактичними особливостями організації і проведення особистісно-орієнтованого уроку, починаючи з першого класу, його спільними і відмінними рисами у порівнянні з традиційним [3, с. 4-11]. Серед форм навчальної діяльності ми використовували ділові та сюжетно-рольові ігри, роботу в групах, в парах, де розкривалися ініціативність та індивідуальний досвід кожного. Методи навчання були спрямовані на допомогу особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись. Це організація проблемного навчання, створення проблемних ситуацій, «ситуацій успіху», ситуацій взаємодопомоги, проведення бесід-діалогів, організація дискусій, «круглих столів», ігрових та розвивальних вправ тощо.

Впровадження технології особистісно-орієнтованого навчання ставить підвищені вимоги до вчителя, а відтак – і до майбутнього вчителя, а саме: йому потрібно підготувати цікавий і змістовний навчальний матеріал, визначити види навчальної діяльності учнів, готувати завдання на вибір, розглянути рівень їхньої складності за навчальними можливостями учнів, оволодіти вмінням відчувати кожну дитину на уроці та поза ним тощо. Але, з іншого боку, здійснення технології особистісно-орієнтованого навчання – це простір для творчості вчителя та учнів, добір оптимальних форм і методів навчання, ефективних прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І.Д. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13-16.
2. Держаний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-17.
3. Дидактичні особливості організації особистісно-орієнтованого уроку в 1 класі: методичний посібник / за ред. Т.Е. Пушкарської – К. : Сім кольорів, 2008 – 144 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко – К. : Грамота, 2012.– 504 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4 – С. 31-394.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 9-278.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

Колишкіна А. П.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Глобальний характер сучасного екологічного становища актуалізує перед людством об'єктивну необхідність у відповідальності за збереження сприятливих умов життя для нинішнього й майбутнього поколінь. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває екологічна освіта та виховання підростаючого покоління, реалізація яких у вищій школі здійснюється на основі Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період

до 2021 року, Національної програми виховання дітей та молоді, інших нормативних документів. Нинішня соціокультурна і екологічна ситуація істотно змінює роль і значення педагога, зміст його діяльності у подоланні екологічної кризи, підвищуючи міру відповідальності за результати екологічного виховання підростаючого покоління. Таким чином, постає потреба у вдосконаленні навчально-виховної роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів до формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів.

Для розв'язання окресленої проблеми в сучасній науці сформувалися певні передумови. Зокрема, вагомий внесок у теорію і практику професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів зробили Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Л. Коваль, А. Коломієць, С. Литвиненко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та інші вчені.

Екологічна компетентність особистості та її розвиток є предметом низки психолого-педагогічних досліджень українських (О. Гуренкової, О. Колонькової, Л. Лук'янової, О. Максимович, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Г. Тарасенко) та російських (А. Макоєдової, Д. Єрмакова, А. Нестерової, О. Рогової) науковців.

У цілому вивчення сучасного стану процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до екологічного виховання учнів показує, що авторами розглядаються різні аспекти цієї проблеми. Однак все ще залишаються дискусійними питання умов ефективної екологічної підготовки майбутніх учителів, критеріїв оцінки готовності студентів до формування екологічно доцільної поведінки учнів.

Як свідчить аналіз наукових джерел, для того, щоб процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування екологічно доцільної поведінки учнів проходив успішніше, необхідно:

- 1) до змісту фахових дисциплін включити матеріали, орієнтовані на підвищення рівня екологічних знань;
- 2) за рахунок засобів педагогічного ВНЗ створити екологічно зорієнтовану матеріальну базу, необхідну для якісної організації навчально-виховного процесу;
- 3) ширше використовувати можливості позааудиторної діяльності та екологічно зорієнтованого потенціалу природничих дисциплін для професійного становлення студентів педагогічного ВНЗ;
- 4) ширше практикувати роботу в різноманітних екологічних заходах, де задіяно не лише студентів, а й учнів і охоплено весь спектр екологічно доцільних видів діяльності;
- 5) включати студентів у природоохоронну діяльність [2; 3].

Аналіз психолого-педагогічної літератури допоміг нам визначити зміст ключових понять «екологічно доцільна поведінка учнів», «підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування ЕДП учнів». Під екологічно доцільною поведінкою учнів розуміємо дії та вчинки під час безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою, пов'язані між собою ціллю збереження природи, обумовлені характерним для учнів початкових класів непрагматичним суб'єкт-суб'єктним ставленням до об'єктів природи або зовнішньо унормовані дорослими. Підготовку майбутнього вчителя початкових класів до формування ЕДП учнів розглядаємо як процес, спрямований на розвиток особистості майбутнього педагога на основі оволодіння необхідними для педагогічної діяльності природничими та екологічними знаннями, природоохоронними уміннями і навичками, розвитку професійно та особистісно значущих якостей, що забезпечують здатність до формування ЕДП [1].

Дані констатувального дослідження свідчать, що рівень професійної підготовки вчителів до формування екологічно доцільної поведінки в учнів лише до певної міри відповідає сучасним вимогам. На нашу думку, такі результати обумовлені перш за все тим, що в системі підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта освітнього ступеня «бакалавр», головний акцент робиться на підготовці вчителя початкових класів, у той час як у студентів практично відсутні спеціальні знання та вміння в галузі екологічного виховання. Слабкий взаємозв'язок між вивченням екологічних проблем, фаховою і педагогічною підготовкою вчителя до діяльності у напрямі екологічного виховання учнів призводить до низького рівня підготовки до екологічного виховання, недостатньої сформованості вмінь і навичок практичної екологічно доцільної діяльності майбутніх учителів. Аналіз стану підготовки майбутніх учителів показав, що екологічні знання, які представлені в курсі «Основи природознавства», носять переважно фрагментарний характер. Вони в більшості випадків стосуються глобальних і регіональних екологічних проблем і зв'язків. Водночас спостерігається нестача матеріалу, присвяченого екологічним проблемам найближчого до студентів природно-антропогенного оточення, що є визначальним у формуванні екологічно доцільної поведінки. Виявлена нами незбалансованість висвітлення екологічних питань породжує у студентів суперечності між знаннями про довкілля й усвідомленням необхідності діяти в довкіллі задля його збереження. Тому зміст природничих дисциплін потребує подальшої екологізації, зокрема, поглиблення та поширення знань про екологічну складову картину світу, про екологічні процеси, що протікають на глобальному, регіональному та, що особливо важливо, локальному рівнях, про розвиток суспільства і природи у їх взаємодії тощо.

Отже, на основі певних здобутків і з урахуванням виявлених суперечностей є можливість окреслити актуальні завдання, що потребують вирішення: оновлення змісту і процесу підготовки майбутніх учителів, розробки відповідних інтегрованих навчальних курсів, які б не обмежувалися передачею інформації, а передбачали зміну моделей поведінки, стереотипів ставлення, позиції, розробки необхідної і різноманітної навчально-методичної літератури для вчителів і учнів із питань екології і сталого розвитку. Упровадження освіти для сталого розвитку вимагає від кожного студента, викладача, вчителя глибокої духовної роботи, особистісного самовдосконалення.

Література

1. Колишкіна А. П. Аналіз готовності вчителів початкових класів до формування екологічно доцільної поведінки школярів / А. П. Колишкіна / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. Журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 4 (58). – С. 287–294
2. Кугай М. С. Основні складники готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання / М. С. Кугай // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Стратегії розвитку екологічної освіти у ХХ столітті», (Миколаїв, 27–28 березня 2014 р.) / Колектив авторів. – Миколаїв : ФОП Швець В. Д., 2014. – С. 97–101.
3. Пустовіт Н. А. Освіта для сталого розвитку – важливий напрям підвищення екологічної компетентності вчителя / Н. А. Пустовіт // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2006. – № 28. – С. 19–22.

СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ ПІДРОЗДІЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Комар О. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Зміст підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології полягає в інтегрованій навчально-пізнавальній діяльності студента у процесі навчання у ВНЗ та організаційно-процесуальному характері взаємодії викладачів, усіх задіяних в цьому процесі підрозділів педагогічного закладу в цілому. Важливе значення надається і співпраці педагогічного ВНЗ і відділів освіти, керівництва і педагогічного складу шкіл, що методично закріплюють професійні теоретичні і практичні уміння й навички студентів-практикантів, майбутніх фахівців початкової школи. Тому, коли йдеться про ефективність і якість підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування ними інтерактивної технології при навчанні молодших школярів, то, насамперед, це необхідно пов'язувати з усією системою організації студентської навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежить висока кваліфікація науковців-викладачів вищої школи і технологічна компетентність класоводів початкової ланки, у яких майбутні педагоги проходять педагогічну практику. Тому системний підхід до фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, на наш погляд, є одним з головних для визначеного нами дослідження.

Означення педагогічної системи ми знаходимо у Енциклопедії освіти «Педагогічна система (грец. Systema – ціле, що складене з частин).

Категорія «Педагогічна система» та її модифікації – одна з основних у понятійному апараті педагогіки.

У широкому розумінні Педагогічна система – це: 1) об'єднання учасників педагогічного процесу, в якому висувається педагогічна мета і розв'язуються педагогічні задачі; 2) об'єднання учасників педагогічного процесу, де їх діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, ігрова та ін.) є джерелом педагогічної мети і засобом її досягнення одночасно.

У вузькому розумінні Педагогічна система – це: 1) впорядкована кількість взаємопов'язаних компонентів, котрі утворюють єдине ціле і підпорядковані цілям виховання та навчання (Л. Вікторова); 2) соціально-обумовлена цілісність учасників педагогічного процесу з їх матеріальними й духовними цінностями, що взаємодіють на основі співробітництва між собою та з навколишнім середовищем, котра спрямована на формування і розвиток особистості.

У цілому, структура будь-якої Педагогічної системи (античної, середньовічної і т. д.) складається з такої взаємопов'язаної сукупності інваріантних елементів: 1) учнів (кого необхідно навчати); 2) мети навчання (для чого, з якою метою навчати); 3) змісту навчання (чому навчати); 4) дидактичних процесів; 5) вчителів (чи технічних засобів навчання); 6) організаційних форм навчання.

Сучасну Педагогічну систему складають структурні й функціональні компоненти: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, учні, вчителі та результат (Н. Кузьміна).

Основними факторами успішності функціонування сучасної Педагогічної системи є: відповідність поставленої мети віковим та іншим особливостям учнів; зміст, кількість і якість навчального матеріалу, спосіб, структура, доступність його викладання та інше; методи й прийоми викладання і учіння, ТЗН та ін.; рівень загальної підготовки, загальні здібності до навчально-пізнавальної діяльності, загальні характеристики мислення, уміння й навички навчальної праці, працездатність тощо; фактори, що стосуються педагогів та учнів (рівень педагогічної підготовки вчителя, рівень його знань, працездатність, особистісні характеристики та ін.; фактори, що забезпечують ефективність зворотнього зв'язку у педагогічному процесі (форми контролю, його періодичність тощо)).

Педагогічна наука визначає системний підхід як аналіз явищ і процесів у певній системі, яка дає можливість упорядкувати їх і розглядати як єдине ціле, у взаємодії і зв'язку між собою.

В цілому можна узагальнено констатувати, що дотримання системного підходу при фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології означає формування у того, хто навчає, і в того, хто навчається, особливого погляду на світ, стосунки педагога і учня, відношення до своєї професійної діяльності, усвідомлення існування кожного об'єкту в безлічі інших системних об'єктів і явищ.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології також передбачає певну систему підпорядкованих і взаємодоповнюючих елементів, до складу яких входить організаційна структура студентської навчальної діяльності (ректорат, проректор з навчальної роботи, наукова частина, деканати, кафедри, лабораторії, Центр інноваційних технологій, бібліотека, міський і районний відділ освіти, дирекція та педагогічні колективи шкіл) різні форми аудиторної роботи, педагогічна практика, науково-дослідна робота тощо (див. схему 1). Кожна із складових даної системи тісно пов'язана між собою, взаємодіє з іншими.

Відповідно до Стандартів підготовки вчителя початкової школи складаються навчальні плани деканатом, кафедрами розробляються робочі програми навчальних дисциплін, програми спецкурсів тощо. Всі дії адміністрації факультету узгоджуються у навчальній частині університету, яка, підпорядковується проректору з навчальної роботи

Кафедри забезпечують виконання навчального плану за спеціальностями та вносять свої корекції у варіативну частину. Таким чином студентам читаються актуальні спецкурси, направлені на оволодіння ними новітніми досягненнями в галузі педагогічної науки. Продовженням методичної роботи, направленої на формування професійних якостей майбутнього педагога є організація його діяльності по виконанню курсових та дипломних робіт після проходження педагогічної практики.

Важливого значення набуває і той факт, що при організації експериментального навчання ми застосовували психологічні техніки: мнемонічні прийоми, систему зв'язків, метод місць, метапізнання, когнітивні стратегії тощо.

Оволодіння когнітивними стратегіями дозволяє нам навчатись пізнавати і продовжувати вчитись протягом всього життя.

Такі стратегії можуть включати різні підходи до викладання, включаючи групове навчання (навчання у процесі співпраці), індивідуальну методичну роботу (питання педагога, які сприяють розвитку конкретних мислительних навичок), процедури моделювання (промовляння когнітивної техніки в момент її використання), рефлексивне навчання (активна рефлексія ефективності і направленості форм своєї навчальної діяльності). Ми згодні з такою постановкою питання і відмічаємо відповідність інтерактивної технології тим інноваційним стратегічним програмам навчання молоді, про які неодноразово йдеться у працях вчених-педагогів [В. Бондар, П. Гусак, І. Зязюн, Л. Коваль, І. Пальшкова, Л. Петухова, О. Пошетун, Л. Пирожено, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.].

Треба підсумувати, що інтегрований підхід усіх підрозділів ВНЗ до професійної підготовки студентів спеціально направлений на здатність їх самостійно вчитись, мислити і засвоїти методику застосування інтерактивної технології у процесі навчання молодших школярів, що сприятиме зростанню їхніх професійних можливостей.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Комар О. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується швидкими змінами технологій, що обумовлюють формування нової освітньої системи, яка постійно вдосконалюється. Успіх реалізації неперервної освіти залежить від того, наскільки здатними будуть учасники

освітнього процесу підтримувати свою конкурентоспроможність. Важливою умовою при цьому стає розвиток таких особистісних якостей як активність, ініціативність, здатність мислити творчо і знаходити нестандартні рішення. У зв'язку з цим, одним з перспективних напрямків розвитку системи освіти України стає підвищення професійної майстерності вчителів, поширення передового досвіду, розробка нових методик навчання. Таким чином, у світі інноваційних реформ в освіті все більш актуальним стає питання розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів. Однак, незважаючи на численні згадки даного феномену в науковій літературі, досі немає однозначності у його визначенні, його складових та шляхів його розвитку. Таким чином, актуальність теми обумовлена відсутністю науково обумовлених шляхів розвитку професійної компетентності педагогів та зростаючими потребами суспільства компетентних працівників.

Проблему професійної компетентності майбутніх вчителів досліджувало багато філософів, педагогів та психологів (В.А. Адольф, Т.Г. Браже, І.Д. Багаєва, Н.В. Кузьміна, М.І. Лукьянова, А.К. Маркова, Г. Бернгард, В. Блум, Д. Брунер, Н. Кантор, Х. Маркус, Дж. Равен, Р. Стернер, Д. Елкінд та інші).

Вітчизняні та зарубіжні дослідники окреслювали різні підходи до визначення професійної компетентності педагога. В зарубіжних дослідженнях акцент робиться на практичну сторону (професійне самовдосконалення), у працях же вітчизняних учених, увага приділяється більш теоретичним аспектам (методологічним підходам, визначенням, поняттям, структурі).

Слід зауважити, що специфіка професійної компетентності вчителів визначається особливостями праці, відмінностями з іншими інтелектуальними та творчими видами діяльності. Отож, можемо виокремити такі відмінності:

- Систематичний характер роботи педагога вимагає, за словами А.С. Макаренка, негайного аналізу та дії. На протязі одного уроку, наприклад, перед учителем може постати чимало проблемних ситуацій, у рішенні кожної з яких зберігається схема єдиного творчого процесу.
- Обмежені можливості вибору кращого варіанту рішення проблемної ситуації.
- Педагогічна діяльність реалізується постійно, але результати її відображаються не одразу, проявляється риса «віддаленої» результативності.
- Суттєвою професійною рисою діяльності вчителя є вміння прогнозувати подальші можливості розвитку якостей, відповідно до попередніх процесів їх формування.
- Кожен педагог працює індивідуально, але водночас результати навчання і виховання складаються із колективних зусиль різних педагогів. Нерідко відсутність спільних вимог у педагогічному колективі може суттєво понизити ефективність праці окремих учителів.
- Результативний педагогічний процес визначається злагодженістю зусиль кожного з його учасників.

- Робота педагога поєднує в собі спеціалізовані знання, уміння та навички (по окремим дисциплінам, галузям) та загально-професійні – психолого-педагогічні знання, уміння та навички [2].

Таким чином, професійна компетентність – це, перш за все, характеристика високопрофесійного педагога, здатного максимально реалізувати себе в педагогічній діяльності і адаптуватися до змін сучасного суспільства. Тому, професійну компетентність учителя ми визначаємо як сукупність знань, умінь та здібностей, що забезпечують належні результати у навчанні та вихованні тих, хто навчається.

Найбільш чітко специфіку професійної компетентності майбутнього вчителя можна виявити під час її розгляду з позиції наступних трьох компонентів:

- діяльнісного компонента (знання, уміння, навички самостійної діяльності, мотивація, кар'єрний ріст);
- особистісного компонента (знання, уміння та навички, принципи розвитку особистості студента, вміння співпереживати, мотивація до саморозвитку, уміння контролювати свої емоції);
- соціально-комунікативного компонента (знання, уміння та навички педагогічного спілкування, оптимізм).

Особливого значення професійна компетентність вчителя набуває завдяки значним інноваційним змінам, які відбуваються в системі освіти України в даний час [3].

Інноваційне освітнє середовище – це сукупність матеріальних, духовних, економічних, педагогічних та інших умов і стимулів, необхідних для розвитку інноваційної освітньої діяльності в школі, це система організаційних форм та засобів, які сприяють модернізації освітньої діяльності [1].

Проте, як показує соціально-педагогічна практика, частина вчителів відчують труднощі під час адаптації до нових соціальних, економічних, професійних умов, і тоді відсутність професійної компетентності може стати причиною серйозних психологічних проблем особистості.

У зв'язку з цим, доцільною буде розробка та створення психолого-педагогічних умов для розвитку професійної компетентності майбутніх вчителів, які б сприяли збільшенню результатів навчальної діяльності, формуванню позитивних стосунків між учасниками навчального процесу. Адже саме

психолого-педагогічна підтримка наразі стає одним з провідних напрямків у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів в умовах модернізації інноваційного освітнього простору.

Література

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова : учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. // Э.Ф. Зеер – М.: Академия, 2009. – 240 с.
3. Сыманюк Э.Э, Печеркина А.А. Противодействие профессиональным деформациям // Э.Э Сыманюк, А.А. Печеркина // Народное образование. – 2010. – № 9. – С. 265-269.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПОРТУГАЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

Комар О. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

У сучасному суспільстві особлива увага приділяється вивченню іноземних мов, зокрема англійської, яка вже тривалий час виконує роль мови міжнаціонального спілкування. Ця увага торкається також і навчального процесу в закладах освіти, оскільки суспільство висуває до вчителя англійської мови вимоги бути майстерним, досвідченим, освіченим та володіти мовою вивчення на високому рівні, аби забезпечити належну мовну підготовку учнів. Саме тому різноманітні програми фахової підготовки вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах забезпечують студентів методиками та технологіями, що дають останнім можливість здійснювати якісне викладання предмету та забезпечити досягнення учнями успіхів у навчанні; сприяють усвідомленню навчання англійської мови як соціально інтегрованої діяльності; гарантують неперервний професійний розвиток; надають можливості для професійної, соціальної та етнічної адаптації молодих учителів до проблем та випробувань у контексті школи та належної до неї громади тощо.

Особливе місце у будь-якій програмі фахової підготовки вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах посідає педагогічна практика. Усі означені вище аспекти знаходять практичну реалізацію саме в «польових умовах», коли майбутні фахівці стають суб'єктами реалізації власних знань, умінь та навичок, а також пробують себе у новій соціальній ролі. Зосередимо увагу на особливостях організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови в Університеті Порту (Португалія), де автор перебував на стажуванні та мав безпосередню можливість вивчити досвід такої організації.

Однією з особливостей педагогічної практики в Університеті Порту є її тривалість. Магістранти факультету гуманітарних наук (саме цей факультет здійснює підготовку майбутніх учителів англійської мови) зазвичай відряджаються на педагогічну практику, яка проходить у вигляді річної інтернатури, під час другого року навчання. Варто зазначити, що лише навчання в магістратурі дає можливість отримати вчительський фах. Часто вони отримують направлення до шкіл та інших навчальних закладів, які готові їх працевлаштувати після закінчення навчання. Студенти-практиканти проводять весь рік у школі, укладаючи довго- та короткострокове планування, розробляючи конспекти уроків та методичні матеріали, проводячи уроки, здійснюючи оцінювання та врешті перебуваючи у тісному щоденному контакті з класом, до якого вони прикріплені. В університет вони приходять лише один раз на тиждень, аби відвідати заняття профільного характеру, обговорити особливості перебігу практики з іншими студентами-практикантами, а також отримати необхідні консультації у своїх методистів.

Отож, магістранти факультету гуманітарних наук проводять у школах щонайменше 4 дні на тиждень під час педагогічної практики. Протягом єдиного дня, який вони проводять в університеті, їм викладають так звані «вчительські» предмети, на кшталт «Англійська мова для вчителів», «Граматика для вчителів», «Інноваційні методики навчання» та ін. Переважна більшість таких курсів організована таким чином, аби дати можливість студентам-практикантам виразити себе та поділитися з іншими практикантами своїм шкільним досвідом. Наприклад, протягом 2-годинного семінарського заняття з «Граматики для вчителів» двоє студентів готують презентації на обрані теми з граматики англійської мови, проводять обговорення зі своїми одногрупниками та діляться власним досвідом з навчання цієї теми, позитивним чи негативним. Участь викладача-методиста у такому занятті мінімальна, вона обмежується спостереженням та епізодичним втручанням у дискусію в разі виникнення неоднозначних трактувань тих чи тих положень. Іноді студенти знаходять вирішення своїх методичних проблем після обговорення з одногрупниками, іноді методисти пропонують їм свої варіанти виходу з проблемних ситуацій. Зрештою, такий тип

семінарських занять постає доволі складним у плані організації та проведення, але й водночас корисним, для студентів.

Специфічною є також й організація процесу планування та проведення студентами-практикантами уроків у школі. Зазвичай такий процес розпочинається з укладання плану уроку та складається з декількох етапів:

- Попереднє обговорення структури та змісту уроку.

Зазвичай на цьому етапі присутні вчитель, студент-практикант та методист.

Процедура етапу наступна: студент презентує проект уроку з усією супровідною інформацією вчителю та методисту, надає детальний опис усіх видів діяльності, які планує провести під час уроку, орієнтовний розподіл часу й очікувані результати уроку.

- Проведення уроку.

Присутні на уроці: вчитель, інші студенти-практиканти, методист.

- Обговорення результатів уроку.

Присутні: вчитель, студент-практикант, методист.

Процедура: спершу, студент-практикант, який проводив урок, здійснює самоаналіз, потім інші студенти-практиканти діляться думками про відвідане заняття. Відтак в обговорення вступає вчитель, який дає власну оцінку усьому, що відбувалось на уроці, останнім урок аналізує методист. Врешті, методист заповнює форму звіту про відвідане заняття, виставляючи бали за структуру уроку та її наповнення, загальний бал звіту складає підсумкову оцінку роботи студента-практиканта на уроці. Загалом, протягом періоду практики студенти-практиканти зобов'язані провести щонайменше три заняття за такою схемою.

Представлений вище досвід організації педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови може стати у нагоді й вітчизняним ВНЗ і може бути запозичений, зокрема, шляхом збільшення тривалості педагогічної практики, а також комбінування періодів перебування у школі з систематичними заняттями в університеті, що надасть студентам-практикантам можливість органічно поєднувати теорію і практику, ділитися досвідом з одногрупниками та отримувати кваліфіковану консультаційну підтримку протягом усього періоду практики.

Література

1. A comparative overview of teaching practice in Porto University (Portugal) and Uman State Pedagogical University (Ukraine) / T. Piontkovska. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2391/1/Teaching_%20practice%20.pdf

2. The official web-site of the Faculty of Arts of the University of Porto [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://sigarra.up.pt/flup/pt/web_page.inicial

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПИСАТИ ЗАМІТКУ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ МОВНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Компаній О. В.

Херсонська академія неперервної освіти, Україна

В останні роки перед загальноосвітніми навчальними закладами для дітей особливо гостро постала проблема виховання високо розвинутих, активних громадян нашої країни, які вільно висловлюють свої думки в різних сферах діяльності. Особливе значення в реалізації цього завдання має такий компонент мовної освіти школярів, як формування уявлень про жанровому своєрідності української мови.

Як правило, в початковій школі учні знайомляться в епістолярним жанром, запискою, запрошенням тощо. Спостереження свідчить, що, незважаючи на широту використання, малодослідженою залишається замітка.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що замітка визначається як «повідомлення про якусь важливу і нову подію або факт» [1, с. 191]. До основних її особливостей, по-перше, відносяться чітка структура тексту. Дуже часто при структуруванні використовується так званий принцип перевернутої піраміди, де вверху – це позначення фактів подій, а низ – це додаткова інформація про цю подію, розташована від найбільш важливих до найменш значущих. Згідно цьому, автор повідомляє, що сталося, коли, де, з ким, як, чому, виділяючи головну думку. По-друге, цей жанр ґрунтується на достовірності фактів, його новизні, відрізняється невеликим об'ємом, містить нову, актуальну інформацію, яскравий заголовок, вимагає стислого, лаконічного, чіткого викладу матеріалу [2].

Зазначимо, що із заміткою діти знайомляться на завершальному етапі початкової мовної освіти, тобто в 4 класі. На початку необхідно за допомогою пропедевтичних завдань ознайомити із значенням цього тексту, місцем розташування та сформулювати перші вміння – створювати за зразком.

- Прочитайте мовчки невеликий текст. Подумайте, з якою метою він застосовується. Визначте про яку проблему розповів автор? Чи знаєте як називаються такі невеличкі тексти? В якому інформаційному засобі (телевізор, газета, книга) можна їх знайти? Як ви гадаєте, з якою метою він застосовується?

Погодні аномалії дошкуляють не лише людям, але й тваринам. Так, у Харківському зоопарку спеціалісти розповіли нам, що гімалайські ведмеді довго не могли залягти в зимову сплячку, бо термометр узимку показував плюсову температуру. Тільки після того, як до України прийшли морози, ведмеді нарешті заснули і на якийсь час полишили мрії повернутися в Гімалаї.

Прочитайте іншу замітку, яка була зроблена під час подорожі, оскільки в дорозі зустрічається багато цікавого, нового, захоплюючого. А хто-небудь з вас робив дорожні замітки про побачене? Де можна зустріти таку замітку? Які речення застосовуються в тексті? З яких головних членів складаються?

Гори дюн. Риб'ячий запах. Море. Його невірність і приплив. Гори кошиків. Костюм: широкий плащ, довга кофта, маленька кругла шапка.

- Напишіть замітку за зразком.

Інший етап передбачає створення замітки з урахуванням змістовно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей: будувати її відповідно запропонованій або самостійно сформульованій темі; включати в зміст замітки відповіді на питання що? де? коли? з ким і як трапилося? та висловлювати своє відношення до повідомленого. Продемонструє урок.

Первинне знайомство з жанром замітка: В холі нашої школи висить оголошення: «В цьому році наша школа продовжує випускати газету «Перерва». Кожен з вас може прийняти участь у випуску чергового номера. Напишіть для рубрики «Новини з класу» дещо про ваш клас. Надсилайте свої замітки в шкільну газету». Як ви гадаєте, що таке замітка? (це коротке повідомлення про якийсь факт чи подію, в якому автор висловлює своє ставлення до неї)

Ознайомлення із зразковим текстом, його структурний і мовний аналіз: Прочитайте текст. Кому, на вашу думку, він адресований? Для кого його створював автор?

У грудні в нашому 5 «а» класі пройшов конкурс «Знавці історії». Було сформовано 4 команди: «Троя», «Фараони», «Еллада» та «Історики».

В результаті наполегливої інтелектуальної боротьби виділилися сім знавців історії, які були найактивнішими в усіх турах цієї непростої гри. На загальну думку всіх граючих і вчителів історії, кращим гравцем став Трутень Іван, який приніс своїй команді максимальну кількість балів завдяки блискучим відповідям. Конкурс був захоплюючим і корисним.

- З яких частин складається цей текст? (вступ, основна частина, закінчення) Які питання можна поставити до вступу, основної частини? (що? де? коли? як?) Що виражається в заключній частині? (відношення автора) Які речення застосовуються в тексті? (розповідні)

- Прочитайте текст. Про які факти в ньому розповідаються? Знайдіть речення, в котрих вказується: що, де, коли сталося? Підкресліть слова і словосполучення, що виражають авторське відношення до повідомлення.

Написання тексту: Сьогодні в газету «Перерва» ми напишемо замітку про те, як ви прибирали клас, тобто як пройшла робота.

- Чому хочеться розповісти про цю роботу? (Весело працювати всім разом. Приємно робити своїми руками.) Це буде основна думка вашого твору. Як можна озаглавити замітку? (Добре попрацювали! Дружна робота. Як ми прибирали клас) Які з цих заголовків висвітлюють основну думку? Що важливо виразити при написанні замітки? (своє відношення) Поставте запитання, на які потрібно буде відповідати, щоб вийшла розповідь про прибирання класу. (Яке завдання отримали? Що принесли з собою? З яким настроєм працювали? Як змінився клас?) Які моменти запам'яталися? (Відбирається те, що відповідає основній думці) Про що треба розповісти детально? Складіть план своєї розповіді (учні зачитують свої плани)

- Ви вже знаєте, що замітка складається з трьох частин: початку, основної частини і кінцівки. Про що можна сказати на початку твору? (коли, де, як підготовлювалися) Про що ви писатимете в основній частині? (що сталося, як працювали) Як закінчити твір? (виразите своє відношення до того, що ви зробили)

Самостійне написання замітки.

Засвоївши теоретичні та практичні основи створення жанру-замітка, учні практикуються в самостійній її побудові.

Отже, досягнення якісних змін у формуванні вмінь створювати жанр у формі замітки залежить від дотримання послідовної, поетапної роботи: від пропедевтичної роботи, що передбачає усвідомлення значення замітки та її місце розташування, створення за зразком через формуванням

умінь складати цей жанр, враховуючи змістовно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей до самостійної роботи.

Література

1. Методика преподавания русского языка в школе глухих / под ред. Л.М. Быковой. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2002. – 400 с.
2. Мигунова С.С. Методика работы над информационной заметкой на уроках русского языка [Електронний ресурс] / С.С. Мигунова. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/elibrary_17909634_12824532.pdf

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ «ОСНОВИ ЗДОРОВ'Я»

Кондратюк С. М.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Формування особистості, її якісні зміни проходять в діяльності, зокрема в пізнавальній, в основі якої є співробітництво учнів в головному для них виді діяльності – навчанні. У процесі колективної навчально-пізнавальної діяльності відбувається розвиток пізнавальних інтересів учнів, на основі чого можна формувати такі риси особистості, як пізнавальна самостійність і активність, колективізм, відповідальність, а також можливість взаємозв'язаного формування творчого і відповідального становлення до власного здоров'я.

Професійна підготовка вчителя початкової школи до формування пізнавальної активності молодших школярів на уроках «Основи здоров'я» повинна являти собою упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених структурних компонентів, а саме:

- мотиваційно-ціннісний – сформованість професійно-педагогічної спрямованості на формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі професійної педагогічної діяльності;

- когнітивний – сукупність психолого-педагогічних знань, оволодіння якими забезпечує теоретичну готовність учителя до процесу формування пізнавальної активності молодших школярів у професійно-педагогічній діяльності;

- процесуальний – сукупність умінь, якість засвоєння яких необхідна для реалізації формування пізнавальної активності молодших школярів, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій;

- аналітико-результативний – передбачає аналіз, осмислення, самоаналіз виконаної роботи, що вимагає критичності мислення, здатності до оціночних суджень, рефлексії та корекції результатів власної діяльності.

Педагог в роботі повинен використовувати прийоми навіювання, роз'яснення, переконання, застосовувати індивідуальні та групові види роботи, звертати увагу учнів на те, що вони мають простежити як визначатимуть ознаки під час практичної роботи за допомогою правила-орієнтира, щоб наприкінці уроку вони могли зробити самостійний висновок:

- «Розгляньте уважно цей предмет (групу предметів)»;
- «Визначте з яких частин він складається, (за якими критеріями об'єднані предмети)»;
- «Опишіть кожну частину (предмет) за формою, величиною, забарвленням та іншими особливостями».

Безпосередньо під час практичних видів занять учнів навчити визначати складові фізичного здоров'я. Ефективному проведенню цієї роботи значною мірою сприяє застосування таких методичних прийомів як використання порівняння (вчитель дає зразок розмірковування «А я б про це сказала так...») та введення слів-опор («Здорова людини – це людина, в якій...»).

Щоб розширити сферу сприймання і забезпечити досконаліше вивчення матеріалу, крім зорового, вчитель використовує інші аналізатори, а саме: – вимірювання зросту, ваги тіла, вимірювання частоти пульсу в стані спокою, спостереження за зміною частоти пульсу після навантаження. Такі види роботи активізують асоціативне мислення, сприяють розвитку чуттєвої пам'яті, що значною мірою сприяє накопиченню «банку даних» про об'єкти та способи одержання інформації.

У підсумковій частині уроку 90% учнів точно зроблять висновки про те, які ознаки відносяться до зовнішніх, як правильно їх визначати.

У ході експериментального дослідження при проведенні нетрадиційних уроків, на яких головною метою було здійснення міжпредметних зв'язків, акцентувалась увагу учнів на тому, що

кожний навчальний предмет має специфічні можливості для реалізації вміння в умовах встановлення операційних міжпредметних зв'язків. Так, якщо на уроках природознавства школярі визначають температуру повітря, що безпосередньо можна спостерігати, то на уроках з основ здоров'я такими об'єктами для розгляду виступають вимірювання температури тіла.

Навчитися вміло визначати зовнішні ознаки на уроках читання значить навчитися бачити, як, за допомогою яких виражальних засобів слова ці ознаки зображені в художніх творах. Не менш важливо навчитися й самим вміло користуватися образним словом, визначаючи ознаки предметів, складаючи описи тих чи інших подій. Тому, на початку одного з уроків на даному етапі було використано ігровий вид роботи, де застосовувався мотиваційний прийом «збудження пам'яті», вчитель перевіряв чи знають учні як і чим можна виміряти температуру тіла людини. Виявилося, що лише 20% учнів змогли дати зрозуміле пояснення. 50% учнів спробували висловити свої думки повторюючи варіанти відповідей товаришів, або ж акцентували свою відповідь на тому, що колись робила мама. 30% учнів взагалі не дали ніякої відповіді.

Для того щоб підвищити рівень пізнавальної активності учнів у формуванні знань та вмінь вимірювати температуру тіла людини, було використано нетрадиційний метод «Подорож на Далеку Північ», в ході якої використовувалися як традиційні так і нетрадиційні прийоми створення проблемної ситуації та вирішення її: споглядання, виокремлення компонентів цілого, наочного порівняння, часткового аналізу, навіювання, що відбувалося під час зустрічі з казковими героями при уявних зупинках. Учні з цікавістю спостерігали за зміною температури на приладі за вікном уявного потягу, порівнювали їх, активно аналізували причини зниження температури повітря. А на останній зупинці при зустрічі з хворим білим ведмежатком Умкою 65% учнів швидко і безпомилково змогли зорієнтуватися як визначити температуру тіла. Вчителем було застосовано для цього методичний прийом аналогії, співпереживання та практичні види роботи: вимірювання температури тіла, наочне порівняння приладів для вимірювання температури повітря та тіла людини.

Під час підведення підсумку уроку був застосований нетрадиційний вид роботи «Голос з Далекої Півночі», який допоміг вчителю акцентувати увагу дітей, де застосовувалися прийоми логічного мислення, відтворення та узагальнення. Мета такої роботи полягала в прослуховуванні учнями запису голосу нового товариша, який звертався з проханням допомогти знайти відповіді на запитання. Так було встановлено, що 35% учнів класу дали точні, конкретні відповіді, підтверджуючи їх своїми міркуваннями, доказами, висновками, 50% – намагалися описати предмети, зробити деякі висновки про їх застосування, частково висловлювали власні міркування, а 15% учнів давали неточні, поверхневі відповіді на запитання.

Під час проведення наступних уроків вчителем пропонувалися й такі види роботи, які передбачали не тільки застосування відповідного вміння в умовах самостійного пошуку знань, вияву ініціативи, що сприяли розвитку пізнавальних інтересів школярів, а водночас практичне виконання завдань.

Таким чином, при підготовці майбутніх вчителів початкової школи до формування пізнавальної активності молодших школярів на уроках «Основи здоров'я» слід постійно звертати увагу на використання прийомів, видів, методів та форм уроків, що сприяють розвитку в учнів пізнавальних процесів.

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРАВОПИСАНИЮ

Кон О. О.

Университет Ушинского, Украина

Навыки грамотного письма осваиваются через упражнения. Именно они составляют главное содержание учебной деятельности. Неудивительно, что характер упражнений, их последовательность, интенсивность, эффективность постоянно находились и находятся в поле зрения обучающихся и обучающихся.

В процессе формирования орфографических навыков, упражнение выступает как носитель содержания обучения и средство его усвоения, как способ организации и управления учебной деятельностью.

Знания по орфографии закрепляются и углубляются путем повторения действий. В ходе упражнения осуществляется перенос сделанных обобщений, сформулированных в виде правил, на аналогичные случаи, знания углубляются, конкретизируются, осмысливаются и преодолеваются трудности, обусловленные применением правил, происходит упрощение способов оперирования знаниями, что и способствует формированию орфографических навыков у младших школьников [4, с. 27].

Эффективность упражнений определяется рядом действий:

- 1) упражнения должны проводиться систематически, способствовать условиям и этапам формирования навыков;
- 2) велика роль при выполнении упражнений мобилизации действий, понимания этих действий;
- 3) упражнения должны быть посильными для учащихся и в то же время включать трудности, постепенно их увеличивая;
- 4) эффективность упражнений определяется и в том, в какой мере их выполнение активизирует познавательные способности младших школьников.

Упражнения, направленные на формирование умения видеть орфограмму в слове, на овладение операциями, обеспечивающими применение правила, на установление связи между частными операциями, на уточнение сущности в формулировке правила.

Упражнения определяются особенностями орфографии, различаются: по назначению, характеру мыслительной деятельности, по особенности работы над дидактическим материалом, по форме речи выполняемых работ и другим признакам [9, с. 15].

Для выяснения обучающих возможностей упражнений желательно знать основания, по которым они классифицируются и группируются [3, с. 45].

Итак, рассмотрим классификацию орфографических упражнений.

- 1) По цели, назначению упражнения делятся на обучающие и контрольные.

Данные классификационные наименования являются условными. Контрольные упражнения также являются обучающими: они пишутся при максимальном внимании, при их выполнении требуется найти орфограмму и квалифицировать ее.

- 2) По характеру мыслительной деятельности: аналитические и синтетические.

К аналитическим относятся: орфографический разбор, чтение примеров с последующим объяснением орфографии и другое; а к синтетическим – списывание приложений со вставкой пропущенных букв, подбор предложений на данное правило и так далее.

- 3) По дидактическому материалу, данному для их выполнения.

Дидактический материал может состоять из отдельных слов, отдельных предложений, связных текстов. Для одних упражнений дидактический материал в готовом виде (орфографический разбор), для других дидактический материал не прилагается, даются указания для его составления (написание изложений, сочинений).

- 4) По характеру работы над дидактическим материалом.

Для одних упражнений дидактический материал не меняется (орфографический разбор), для других в дидактический материал вносят разного рода изменения (творческий диктант).

- 5) По степени самостоятельности при их выполнении.

Могут выполняться по образцу, данному учителем или учебником; и требующие самостоятельного решения.

- 6) По форме речи: письменные и устные.

В начальных классах чаще всего преобладают письменные упражнения, нередко сопровождаемые объяснениями написания слов. К устным относят орфографический разбор, который может предшествовать записи текста или следовать за ним.

- 7) По степени закрепления материала упражнения могут проводиться по закреплению одной темы или нескольких; упражнения по орфографии могут не совмещаться или совмещаться с закреплением других разделов школьного курса русского языка.

Литература

1. Кузьменко Н.С. С чего начинать орфографическую работу / Н.С. Кузьменко // Начальная школа. – 1994. – № 12. – С. 10-12.
2. Лобчук Е.И. Урок русского языка: взгляд методиста / Е.И. Лобчук // Начальная школа. – 2010. – № 9. – С. 7-9.
3. Львов М.Р. Правописание в начальных классах / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Мишина А.П. Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка / А.П. Мишина // Начальная школа. – 2007. – № 8. – С. 26-31.
5. Рождественский Н.С. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1979. – 237 с.
6. Рождественский Н.С. Обучение орфографии в школе. – М.: Владос, 1992. – 218 с.
7. Рождественский Н.С. Свойства русского правописания / Н.С. Рождественский. – М.: Просвещение, 1985. – 362 с.
8. Савельева Л.В. Орфограмма как объект изучения в начальной школе / Л.В. Савельева // Начальная школа. – 2008. – № 1. – С. 66-71.

НЕТРАДИЦІЙНІ УРОКИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ

Кравчук О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Продуктивним напрямом педагогічних новаторських пошуків є прагнення віднайти такі типи уроку, які сприяли б стійкому інтересові до навчання. Вирішити цю проблему педагоги прагнули запровадженням нестандартних уроків.

Поняття нестандартний урок вводять в методiku вчителі-новатори наприкінці 80 років ХХ століття. Це імпровізаційне навчальне заняття, яке має нетрадиційну (невстановлену структуру) і специфічну цільову установку [1, с. 27].

Нестандартні уроки, на думку дослідників, сприяють оптимізації навчального процесу, дозволяють урізноманітнювати форми й методи роботи, створюють умови для розвитку творчих здібностей школяра, розширюють функції учителя, дають змогу враховувати специфіку матеріалу та індивідуальні особливості кожної дитини, сприяє формуванню пізнавальних інтересів. Л. В. Шило вважає, що нестандартні уроки повинні носити системний характер і охоплювати усі етапи навчання [7, с. 147].

У сучасній педагогічній літературі можемо віднайти більше ста термінів на позначення видів нестандартних уроків. У фахових журналах 80-90 років пропагують проведення уроків-диспутів, лекцій, семінарів, конференцій, заліків. Назви таких уроків виражають прагнення внести більшу частку науковості і певною мірою наближають шкільний урок до форм організації навчання у вищій школі. Нині такі уроки стали вже традиційними і широко застосовуються в шкільній практиці. Прагнення до новизни в побудові уроку і його змісті засвідчує поява чималої кількості найменувань, за якими не завжди прозоро і чітко простежується сутність нетрадиційного уроку, наприклад, урок-ода, урок-бенефіс, урок-парадокс.

До оригінальних виявів нестандартних уроків належать уроки «уроки відкритих думок», запроваджені педагогом-новатором В. Шаталовим. На цих уроках кожен учень мав право зробити будь-яке повідомлення щодо вивченого програмного матеріалу. Дозволялося користуватися планами, схемами, але віддавалась перевага відповідям, що не зачитувалися. На «уроках відкритих думок» учні читали різноманітну науково-популярну літературу, приносили до школи брошури, газети, короткі записи радіо- і телепередач та виступали класі з повідомленнями [2, с. 56].

У шкільній практиці масове втілення знайшли інтегровані уроки. В основі інтегрованого уроку лежить певним чином зінтегрований зміст, дібраний з кількох предметів і об'єднаний навколо навколо однієї теми. О. Я. Савченко акцентує, що інтегровані курси є визначальною ознакою навчання у початкових класах у зарубіжних школах. Науковець зауважує, що ще К. Д. Ушинський інтеграцією читання і письма створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Інтеграцію було покладено в основу комплексу програм 20-х років. Вони виявилися непродуктивними через те, що були побудовані на основі широкої міждисциплінарної інтеграції і не давали міцних систематичних знань і вмінь [4, с. 32]. У фахових журналах з'являються публікації учителів, де вони діляться досвідом проведення інтегрованих уроків і пропонують розгорнуті конспекти таких уроків. Крім того, учителі пропонують розробку інтегрованих курсів і пропонують їх для обговорення. Наприклад, у журналі «Початкова школа» (1991, №4) учитель-методист із м. Самбір Львівської обл. М.А. Щерба презентує авторський інтегрований курс із художньої праці. Важливо, що автор ініціює розробку регіональних варіантів програм, пристосованих до сільських і міських шкіл наповнених традиціями народної творчості [8, с. 55–58].

У корпусі нетрадиційних уроків в окрему мікрогрупу об'єднуються уроки альтернативні за місцем проведення. В історії розвитку педагогічної думки чимало педагогів обстоювало проведення уроків серед природи. Серед педагогів сучасності ця ідея найбільш виразно обґрунтована В. Сухомлинським. Великий педагог був переконаний, що саме серед природи дитина вчиться спостерігати і мислити. Свої «уроки мислення» В.О.Сухомлинський проводив у «Школі радості під блакитним небом».

У публікаціях про передових учителів уроки за межами школи набувають схвальної оцінки, супроводжуються коментарями, які позитивні емоції отримали учні і як вони сприяли вивченню програмного матеріалу. Наприклад, «Ми вирішили проводити урок у весняному саду...учні, як тільки увійшли в сад, таємниче примовкли. Кожен думав про щось своє» [3, с. 44]. Навчальною лабораторією для Лідії Іванівни є Голосіївський ліс. Тут вона проводить цікаві уроки під назвою

«Поговори зі мною друже». Такі уроки-екскурсії доцільно проводити перед уроками зв'язного мовлення [5, с.41]. Уроки на природі розцінюють як підготовчий етап, який має сприяти появі в учнів свіжих думок, думки і почуттів, які вони втілюють у творчих роботах. В окремих випадках йдеться про уроки на природі як форму позакласної діяльності.

В історії новаторських пошуків з'явилися уроки нетрадиційні за академічною тривалістю. Традиційним шкільним уроком є урок, що триває 45 астрономічних хвилин. У 3 1991 року в Київському коледжі імені Василя Сухомлинського (школа № 272) розпочалося застосування нової структури уроку, названої «3 по 30».

Керівник закладу – Заслужений учитель України, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України В. М. Хайруліна пояснює, що ідея перебудувати архітектуру уроку виникла задля розвитку інтелектуального і духовного потенціалу дитини. Педагог висловлює незгоду із стандартною перевіркою домашнього завдання, яка забирає час і увагу до інших учнів, коли відбувається «доучування» тих, хто не вивчив домашнє завдання, хто не підготувався до уроку. Педагоги названого закладу дійшли висновку, що на уроці дитина повинна вивчити все і йти додому з відповідним багажем знань, що знання треба «виросити» саме на уроці, організувати навчальний процес так, щоб учень усе встиг зробити в класі. На першій тридцятихвилинці подається новий матеріал, на другій тридцятихвилинці триває робота над вирощуванням знань, над осягненням навчального матеріалу, відбувається занурення в предмет, учням не доводиться переключатися з однієї дисципліни на іншу. На третій тридцятихвилинці виконують творчі завдання, здійснюється контроль. Керівник закладу обґрунтовує таке нововведення даними психологів про те, що людина активно сприймає інформацію протягом 20 хвилин, вважає таку структуру енергозберігаючою і здоров'язбережувальною [6, с. 5].

Результативність побудови уроку за схемою «3 по 30 хвилин» обґрунтовують і психологи цього ж навчального закладу. Вони стверджують, що за такої системи учні мають менше фізичне і психологічне навантаження, на уроці легше проходить процес запам'ятовування, є час після вивчення нового матеріалу закріпити його. Перевагою такого уроку, крім зручності, вважають особистісний підхід до дитини, бо за такий час педагог має змогу приділити увагу кожному.

Отже, пошуки нових форм проведення уроку є постійними в освітній практиці. Можемо констатувати велике розмаїття назв нетрадиційних уроків, проте ще не описано детально структури кожного різновиду, нема чіткого визначення їхніх типологічних особливостей, критеріїв розрізнення, що є перспективою подальших досліджень.

Література

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Бондар Л. Система інтенсивного навчання педагога-новатора В. Ф. Шаталова / Л. Бондар // Історико-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 2. – С. 51-59.
3. Даценко-Зорич О. О. Вікно розчинене у сад (нестандартний урок) / О. О. Даценко-Зорич // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 2. – С. 42-47.
4. Савченко О. Я. Урок у початкових класах / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1996. – № 6. – С. 31-36.
5. Солодуха М. Без любові не можна жити / Михайло Солодуха // Дивослово. – 1994. – № 12. – С. 40-43.
6. Хайруліна В. М. Не боятися змін, а прагнути їх / Василина Хайруліна // Освіта. – 19 – 26 жовтня 2011р. – С. 5.
7. Шило Л. В. Нестандартний урок як ефективна форма організації вивчення мови молодшими школярами / Л. В. Шило // Молодий вчений. – 2014. – № 5. – С. 145-148.
8. Щерба М. А. Інтегрований курс з художньої праці / М. А. Щерба // Початкова школа. – 1991. – № 4. – С. 55-58.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Крижановський А. І.

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж, Україна

Підготовка вчителів до професійної діяльності є складною дефініцією, що є об'єктом багатьох наукових досліджень у філософії, психології, педагогіці. Суттєве значення для розв'язання цього питання мають фундаментальні дослідження П. Гальперіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Талізної. Певною мірою процес професійної підготовки, формування і розвитку компетентностей майбутніх учителів початкової школи досить повно досліджений науковцями

України (О. Антонова, Н. Баліцька, О. Біда, Л. Бірюк, О. Будник, Г. Волошина, О. Дубасенюк, І. Казанжи, Л. Кекух, Л. Коваль, В. Коткова, Г. Кравченко, О. Матвієнко, О. Нікулочкіна, І. Осадченко, І. Пальшкова, Н. Побірченко, О. Савченко, Т. Семенюк, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Ю. Шаповал та ін.). Досліджуючи сучасні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, вчені зазначають, що особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, специфіка роботи яких пов'язана з фаховою поліфункціональністю, багатопредметністю, формуванням ключових компетентностей учнів, особливостями роботи з дітьми молодшого шкільного віку тощо.

Проведений аналіз досліджень дозволив нам констатувати, що сучасні теорія і практика професійної освіти майбутніх учителів початкової школи не забезпечують на належному рівні сформованість цілісного, системного сприйняття студентами професійної компетентності. Наслідком цього є розуміння ними педагогічної діяльності як окремих, хоча і певним чином пов'язаних процесів, відсутність у випускників педагогічних коледжів умінь творчо вирішувати професійні завдання і проблемні ситуації в реальній педагогічній дійсності.

Виходом із цієї ситуації є розроблення структури професійної компетентності вчителя початкових класів, вибір ефективної технології процесу її формування у студентів педагогічних коледжів, у тому числі із застосуванням веб-технологій, з обов'язковим моніторингом сформованості окремих компетентностей у випускників. Формування компетентних педагогів може бути здійснено тільки тоді, коли студенти ще в період навчання в педагогічному коледжі будуть знаходитися в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, які їх готуватимуть до співпраці не лише з молодшими школярами, а й з усіма суб'єктами освітнього процесу початкової школи.

В нашому дослідженні професійна компетентність учителя початкових класів – це стрижнева характеристика теоретичної і практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, представлена сукупністю ключових (комунікативна, інформаційно-комунікаційна), базових професійних (психолого-педагогічна, рефлексивна) і спеціальних (методична, предметна, дидактична) компетентностей. Всі названі складові тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує професійну компетентність учителя початкових класів.

Сформованість професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми розглядали у безпосередньому взаємозв'язку з майбутньою професійно-педагогічною діяльністю, як інтегративну динамічну здатність студентів до вирішення професійних завдань в умовах початкової загальної освіти, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний та проектувально-технологічний компоненти, які відображають їх готовність і здатність ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність у ході вирішення організаційно-професійних завдань в умовах початкової загальної освіти. На основі вивчення системи оцінювання у педагогічних коледжах, а також враховуючи визначення і компонентний склад професійної компетентності, нами визначено критерії (мотиваційний, когнітивний, проектувальний), показники і схарактеризовано рівні (високий, середній, достатній) оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що характеризують ефективність професійної підготовки і зумовлюють удосконалення професійної компетентності студентів.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Кобюк [1]; О. Перець [2]; Л. Петухової [3] та ін., що вирішення даної проблеми є можливим через удосконалення існуючих технологій навчання та посилення індивідуалізації оволодіння професійними знаннями та вміннями. Індивідуалізація освіти у педагогічному коледжі має стимулювати рівень інтелектуального розвитку та творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи, сприяти становленню професійно-педагогічних суб'єкт-суб'єктних відносин.

Також, на нашу думку, потрібно враховувати, що формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах ґрунтується на досвіді діяльності студентів. Цю точку зору, засновану на досягненнях теорії навчання (Ж. Піаже, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), поділяє багато європейських та українських учених. Щоб навчитися працювати, потрібно працювати. Щоб навчитися спілкуванню, потрібно спілкуватися. Не можна навчитися англійської мови, не розмовляючи англійською; користуватися комп'ютером, не вдаючись до практики. Формування професійної компетентності також залежить від активності майбутніх учителів.

Виходячи з даного твердження, одним із найважливіших шляхів вирішення завдання формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах ми бачимо в пошуці та впровадженні в освітній процес інноваційних форм і методів навчання. Сказане означає, що в число «компетентнісних» форм і методів повинні бути включені не тільки «діяльнісні» (наприклад, рольові та ділові ігри, метод проектів тощо), а й інформаційно-комунікаційні, що можуть бути віднесені до «інноваційних» методів навчання (моделювання, тестування, проектна діяльність у веб- та блог-квестах; створення та використання електронних навчальних ресурсів, робота в інформаційному середовищі навчального закладу тощо).

Література

1. Кобюк Ю. М. Інтерактивні технології як засіб формування професійної майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / Кобюк Ю. М. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/2239/1.pdf>
2. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О. Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя : наук. зб. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2010. – № 2. – С. 119-126.
3. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : [монографія] / Петухова Любов Євгенівна. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Кузьмінський А. І.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Як відомо, однією з найважливіших умов розвитку освіти є інтенсивно-оптимальне впровадження в практику нових прогресивних педагогічних ідей, технологій, досягнень сучасної психолого-педагогічної науки і практики.

Створення чіткої, керованої, гнучкої системи вивчення, узагальнення, розповсюдження і впровадження найновіших досягнень педагогічної науки і передової педагогічної практики в едукативний процес – одна з найважливіших умов вдосконалення роботи освітніх установ, підвищення якості освіти.

До проблеми вдосконалення освітнього процесу останні роки помітно зріс інтерес і науковців, і педагогів-практиків, і громадськості. Саме від ефективності діяльності освітніх закладів залежить майбутнє благополуччя кожної людини і держави в цілому. Наш земляк, народний вчитель, академік О.А. Захаренко у статті «Розраховуємо на мудрість» зауважував: «Незалежна Україна як повітря, як води потребує нової школи, яка хоч на крок йтиме попереду суспільства, нової за змістом, за системою і технологією навчання і виховання, чесною і добродійною, що дасть країні покоління чисте, мудре, порядне, працююче, яке ніколи не зречеться своєї державності, своєї історії. Не зречеться святих істин справедливості, і давніх і нових традицій, дружби і поваги до культури інших народів» [2]. А щоб сформувати нове покоління, потрібні мудрі педагоги, яких готую вищі навчальні заклади.

Професійна діяльність педагога багатоаспектна, вона охоплює суто навчальну (викладацьку), методичну, науково-пошукову роботу, виховний вплив на особистість, організаційні вміння. На нашу думку, найголовніша функція педагога – засобами свого навчального предмета – математики, історії, біології – вчити учнів (студентів) найважливішому: як стати особистістю й реалізовувати свої потенційні можливості, здібності. В наш час це надзвичайно складні завдання. Життя за стінами навчальних закладів міняються стрімко, а педагог підготовлений «за вчорашніми вимогами суспільства, життя». Це не провина, а біда вчителя. Не лише в Україні, а в усьому світі спостерігається криза системи освіти. Школі потрібні реформи змісту, технологій підготовки вчителя, начально-матеріального забезпечення освітнього процесу.

Як засвідчує досвід найскладнішим у вирішенні проблем є:

- а) кадрова – рівень підготовки і перепідготовки вчителів;
- б) формування батьківської, громадської, суспільної думки щодо необхідності внесення кардинальних змін у освітню політику та методи її реалізації.

Вічна проблема «Чому і як вчити». У повісті «Тарас Бульба» Микола Гоголь, говорячи про навчання Остапа, зауважив: «Тогдашний родучения страшно расходился с образом жизни: эти схоластические, грамматические, риторические и логические тонкости решительно не прикасались к времени, никогда не применялись и не повторялись в жизни. Учившиеся им ни к чему, не могли привязать своих познаний, хотя бы даже менее схоластических. Самые тогдашние ученые более других были невежды, потому что вовсе были удалены от опыта» [1, с. 58].

Саме передовий педагогічний досвід є важливим чинником, підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи вчителя, невичерпним джерелом нового і прогресивного.

Прекрасним прикладом новаторства у прикладній педагогіці є діяльність А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, О.А. Захаренка, Ш.О. Амонашвілі, І.А. Зязюна, М.П. Гузика, В.Ф. Шаталова які блискуче узагальнили власний педагогічний досвід, збагативши теорію і методику освіти оригінальними науковими ідеями. У своїх педагогічних працях вони методологічно обґрунтували роль передового досвіду, наголошуючи на необхідності тісного взаємозв'язку теорії і практики без якого не можливий розвиток освіти. І хоча до проблеми передового педагогічного досвіду зростає інтерес науковців, ще й сьогодні не все прогресивне, педагогічно доцільне, що народжується у творчих лабораторіях науковців і педагогів-практиків, стає надбанням широкого загалу освітян.

Література

1. Гоголь Н. Повести / Н. Гоголь. – Санкт-Петербург: Издательство Дом «Азбука-классика», 2007. – 317 с.
2. Захаренко О. А. Розраховуємо на мудрість // Віче. – 1993. – № 3.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Литвиненко С. А.

Рівненський державний гуманітарний університет, Україна

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні пріоритетним напрямом державної політики постає підготовка кваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до творчості й професійного саморозвитку, освоєння та впровадження нових науково-інформаційних технологій. Це зумовлює підвищення зацікавленості науковців до вивчення процесів професійного самовизначення, питань сутності й особливостей, стратегій формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, яка виконує функції, пов'язані з адаптацією у професійній спільноті й структуруванням професійного досвіду.

Проблема ідентичності розглядалася з філософських, соціологічних та психолого-педагогічних позицій (Е. Гуссерль, Ж. Дерріда, О. Донченко, В. Зливков, І. Кон, Г. Ложкін, В. Малахова, Ж. Лакан, В. Москаленко, Т. Титаренко, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, В. Ядов та ін.) і посідає значне місце в наукових доробках учених. Структура ідентичності представлена в наукових дослідженнях досить розмаїто, проте найчастіше вирізняється: когнітивний; мотиваційний та ціннісний її компоненти [1; 3]. Професійна ідентичність як складова особистісної ідентичності, виявляється в отождненні індивіда з професійною спільнотою та відображає особливості самореалізації в діяльності, професії, суспільстві та дозволяє більш повно реалізовувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору та визначати перспективи розвитку фахівця [2]. На думку А. Лукіянчук [3], професійна ідентичність – це динамічна система, яка формується у процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності і впливає на ціннісно-сміслову сферу й удосконалення професійної майстерності майбутнього фахівця. Згідно з Н. Івановою [2], професійна ідентичність є інтегративним поняттям, в якому мають прояв когнітивні, мотиваційні та ціннісні характеристики особистості, що забезпечують орієнтацію у світі професій, професійній спільноті та в широкому соціальному оточенні.

Набуття професійної ідентичності в ході навчання у ВНЗ слугує надійною системою координат для осмислення як професійного, так і особистісного досвіду та виступає невід'ємною складовою професійного становлення вчителів. Оскільки у процесі навчально-професійної діяльності й через неї досягаються цілі й завдання підготовки фахівців. Формування професійної ідентичності відбувається не лише під час навчання, а й під впливом соціально-професійного оточення (середовища ВНЗ, студентської референтної групи, викладачів тощо). Дослідники звертаються до виокремлення чинників, які впливають на формування ідентичності майбутніх учителів, серед яких: суб'єктивні, чи особистісні, внутрішні чинники, пов'язані з ціннісно-сміисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, творчістю; об'єктивні, чи зовнішні, чинники, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно орієнтованій парадигмі, що виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення вчителя; об'єктивно-суб'єктивні чинники, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Як бачимо, у становленні професійної ідентичності майбутнього вчителя велика увага приділяється об'єктивно-суб'єктивним чинникам, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер, та внутрішнім чинникам, що пов'язані з ціннісно-сміисловою сферою та рефлексивністю майбутніх фахівців. У зв'язку з цим у розробці змістово-організаційних засад поетапного формування професійної ідентичності майбутніх учителів у ході навчання у ВНЗ ми звернулися до використання потенціалу позааудиторної роботи, зокрема, використання кіномистецтва в освітньо-виховній роботі зі студентською молоддю.

Здійснений нами аналіз використання кіномистецтва в педагогічному процесі доводить, що найбільш адекватною формою є дискусійний кіноклуб (О. Баранова, І. Гращенкова, Т. Гринько, І. Левшина, В. Монастирський, Ю. Усова та ін.). Кіноклуб як форма освітньо-виховної роботи є привабливим для підлітків і молоді, оскільки задовольняє потреби в пізнанні, спілкуванні та відпочинку. Додаткова привабливість кіноклубу порівняно із спецкурсом або факультативом у тому, що він належить до сфери дозвілля як добровільна форма спільної діяльності та компонент позанавчальної роботи і дозволяє поєднувати пізнання, спілкування, задоволення і відпочинок.

Отже, професійна ідентичність вчителя – динамічна система та необхідна складова професійного становлення фахівця та його кар'єрного зростання, що починає формуватись у процесі професійної підготовки у ВНЗ та набуває подальшого розвитку у професійній діяльності.

Література

1. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога / Т.С. Березина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 24–27.
2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С. 80–87.
3. Лукіянчук А.М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / А.М. Лукіянчук – [Електронний ресурс] – Режим доступу www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/stati/2lukiyanchuk/lukiyanchuk.htm
4. Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе: Учеб. пособие. – Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та, 1999. – 147 с.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004. – 600 с.
6. Тороп К.С. Професійна ідентичність майбутніх вчителів: психологічні особливості, структура, специфіка формування на етапі навчання у ВНЗ / К.С. Тороп // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: «Логос», 2007. – Том. 7, Вип. 13. – С. 162-169.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лобова О. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Важливим чинником музичного й загальнокультурного зростання молодших школярів у системі загальної музичної освіти є особистість учителя початкових класів, який має бути підготовленим до проведення навчальної і позаурочної музично-виховної роботи з учнями. Роль викладача музики влучно визначила Г.Падалка: для дітей він не просто коментатор певного музичного твору, він – лоцман в неосяжному океані музики, завдання якого охоплюють широку сферу питань музичного виховання. І виконати їх у змозі лише по-справжньому кваліфікований спеціаліст. Отже, музичне виховання дітей і підготовка вчителя – дві сторони цілісного та нерозривного процесу [3, с. 4].

Тож предметом наступної наукової розвідки є аналіз сучасних тенденцій і проблем музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

В історії розвитку мистецької педагогіки було зроблено чимало спроб визначити й певним чином класифікувати якості викладача музичних дисциплін. Зокрема, вагомим внеском у цю справу є розроблена наприкінці 70-х років минулого століття викладачами Одеського педінституту професіограма вчителя музики початкових класів, що вмістила чотири блоки: знання; уміння та навички; здібності; емоції та почуття.

Аналіз сучасних наукових досліджень дозволяє визначити розмаїття особистісних і професійних рис викладача музики у початкових класах. На наш погляд, ці якісні характеристики доцільно інтегрувати в складне багатокomпонентне утворення музично-педагогічної культури – категорії, що безпосередньо кореспондується з метою формування музичної культури школяра.

Сучасні педагогічні тенденції вимагають інноваційного розуміння музичної культури особистості з урахуванням можливостей мистецької освіти для максимальної реалізації інтелектуального, естетичного, творчого потенціалу людини та її різнобічного виховання. Отже, феномен музичної культури набуває нового, більш глобального й універсального змісту.

У цьому контексті доцільно сформулювати такі основні завдання процесу музично-педагогічної підготовки студентів:

- розвивати музично-педагогічну спрямованість майбутніх вчителів (позитивне ставлення до музики та музично-творчої діяльності дітей, розуміння ролі музичної освіти в їх розвитку та вихованні);
- забезпечувати опанування студентами системи знань, умінь і навичок з теорії та методики музичного виховання, а також інших складових музично-педагогічної компетентності педагога;
- сприяти музично-творчому розвитку майбутніх вчителів і формуванню їх готовності до комплексного розвитку учнів засобами музичного мистецтва;

- реалізовувати виховні ресурси підготовки, що передбачає формування культури «спілкування» з музикою, а також вплив на духовні, моральні, естетичні та інші якості студентів.

Реалізація цих завдань має відбуватися комплексно, протягом усього терміну навчання студентів у ВНЗ.

Серед інших актуальних тенденцій підготовки сучасного викладача виокремлені: необхідність особистісно орієнтованого розширення меж фахових якостей педагога (О.Олексюк); зменшення періоду адаптації студентів до умов роботи в школі (Т.Танько); поліпшення вокальної та інструментальної готовності вчителя тощо.

Визначено низку проблемних аспектів у музичній підготовці майбутніх вчителів початкових класів. Як констатує В. Мішедченко, на сьогодні така підготовка являє собою сукупність ізольованих одна від одної ланок. Внаслідок студенти часто не реалізують спеціальні знання та навички через слабе володіння методами музичної освіти й конструювання уроку музики [2, с. 36].

Потребує посиленої уваги мовленнєва підготовка вчителя, оскільки для багатьох педагогів суттєву складність являє, наприклад, вербальна трактовка музичного твору. Як констатує С. Шип, учителі нерідко почуваються безпорадними у вирішенні завдань словесної інтерпретації музики, вдаючись до «частування» юних слухачів «неапетитною» та малокорисною інформацією суто теоретичного характеру, що грубо пов'язується з назвою та програмою твору. Натомість під час інтерпретації змісту музики слід звертатися до індивідуального досвіду кожного слухача, його особистих образів уявлення, асоціацій, почуттів, мотивів, цінностей тощо [4, с. 8-9].

Інша проблема пов'язана з упровадженням у навчальний процес підручників музичного мистецтва, ефективність використання яких суттєво залежить від майстерності педагога. Як свідчить практика, учитель часто виявляється недостатньо підготовленим до роботи з підручником нового типу, тому вельми часто доводиться спостерігати або відверте перебільшення функціонального значення підручника, або зведення його ролі лише до функцій пісенника.

Актуальною проблемою є підготовка студентів до забезпечення комплексного формування усіх складових музичної культури школяра. Анкетування 327 вчителів початкових класів м. Сум свідчить, що найбільші сподівання педагогів пов'язані з впливом музичної освіти на естетичне й емоційне виховання, наступними за рейтингом ідуть загальнокультурний і творчий напрями, потім – загальнонавчальний і мотиваційний. Значно меншу роль відведено моральному та розумовому вихованню школярів засобами музики.

Отже, уроки музичного мистецтва (як і музична освіта) часто не розглядаються учителями-класоводами як осередки та засоби цілісного розвитку й виховання особистості. Тому, незважаючи на властиву кожній дитині вроджену потребу в спілкуванні з музикою, далеко не кожний учитель прагне побудувати навчально-виховний процес з орієнтацією на планомірний розвиток природних задатків і новоутворень школяра.

Вважаємо, що музично-педагогічному вдосконаленню вчителя сприятиме введення до змісту навчальних планів педагогічних ВНЗ спецкурсу «Основи формування музичної культури школярів» [1, с. 476-477]. Оволодіння змістом спецкурсу сприятиме як теоретичній підготовці вчителя до реалізації культуротворчих функцій музичної освіти, так і практичному формуванню музичної культури школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Лобова О.В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [Монографія] / Ольга Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
2. Мішедченко В.В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Мішедченко Валентина Василівна. – К., 2002. – 181 с.
3. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Г. Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
4. Шип С. Як передати словами зміст музики? / Сергій Шип // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 2. – С. 8-12.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКО-ЗАКОНОДАВЧОМУ КОНТЕКСТІ

Марусинець М. М.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Україна

Від'ємною особливістю системи освіти більшості європейських країн є вертикальна диверсифікація (багатогалузевість). Особливий вияв вона має на середньому і старшому рівнях середньої школи – паралельна структура різних типів шкіл, які пропонують різноманітні навчальні послуги. Зазначене не тільки забезпечує відповідність цих навчальних закладів культурним запитам

громади, а й впливає на процес підготовки вчителів, яких готують у різних закладах освіти для різних типів шкіл. Модель підготовки вчителя ґрунтується на принципах, визначених Європейською Комісією з питань освіти. Вкажемо на них: вчитель повинен мати вищу освіту, тобто мати можливість продовжити навчання на вищому рівні для розвитку своїх педагогічних компетенцій і професійного розвитку; навчання упродовж усього життя – повинен вдосконалювати свої знання на місцевому, регіональному і національному рівнях; мобільність – право на виїзди до інших країн з метою підвищення свого професійного рівня; партнерство – навчальні заклади з підготовки вчителів мають тісно співпрацювати зі школами, з освітніми установами та різними організаціями. Крім того, вчителі повинні бути заохочені до наукових досліджень [2].

Означені принципи, зорієнтовані Європейською освітньою комісією на розвиток і формування трьох ключових орієнтирів: пізнання себе, іншої людини і суспільства. Учитель повинен вміти застосовувати в навчальному процесі нові знання, аналізувати та передавати їх учням, використовуючи нові технології. До того ж, професія вчителя вимагає толерантного ставлення, щоденного розвитку потенціалу кожного учня; відповіді на поставлені учнями питання; працювати в суспільстві і для суспільства; допомагати учням зрозуміти важливість навчання протягом усього життя; сприяти мобільності та співпраці в Європі, а також виказувати повагу та розуміння до інших культур [2].

Визначені принципи та моделі покладені в основу двох моделей – паралельної та поетапної (послідовної). Паралельна модель передбачає, що студент – майбутній учитель – водночас набуває загальні знання і педагогічну підготовку, а поетапна – студент – майбутній учитель на першому етапі отримує загальні знання, на другому – педагогічну підготовку.

У більшості країн ЄС застосовується паралельна модель, за винятком Ірландії, Португалії та Великобританії [1]. Зауважимо, що підготовка майбутніх фахівців у галузі педагогічної освіти останнім часом набуває все більшої ваги в контексті розширення діапазону її функціональних обов'язків та автономії. Так, у країнах Естонії, Ісландії, Литви, Іспанії і Словенії, учитель отримав самостійність у викладанні дисципліни ще у 90-х рр. XX ст. у Фінляндії з 80-ті рр. XX ст.). Тенденція до збільшення автономії інших європейських країн спостерігається з 2000 рр., коли в Італії уряд представив єдині централізовані рекомендації. У Бельгії введена раніше автономія була обмежена, як це сталося в Нідерландах, Великобританії та Угорщині.

Про те, що вищим навчальним закладам необхідно надати статус автономії у підготовці майбутніх вчителів йшлося на 35 сесії ЮНЕСКО у серпні 1975 р. Таке нововведення її представництво мотивувало тим, що не можливо надати майбутньому вчителю всі необхідні для його професійної діяльності знання та уміння через: постійне оновлення і розвиток загальних і педагогічних знань; змінам, що відбуваються в педагогічних системах, а також зростанням творчого характеру педагогічної діяльності. Саме тому початкова підготовка до професії повинна розглядатись у процесі безперервної педагогічної освіти вчителів, як перша фундаментальна стадія.

Названі чинники покладені в основу сучасної концепції неперервної педагогічної освіти європейських країн і має такий вигляд: – початкова фундаментальна педагогічна освіта забезпечується у стінах педагогічних коледжів, інститутів або університетів, при цьому в усіх країнах на сучасному етапі яскраво простежується тенденція переходу на університетську педагогічну освіту; – період адаптації та становлення професійної діяльності молодого вчителя під керівництвом досвідчених учителів школи, що триває від одного до трьох років; – підвищення кваліфікації працюючих учителів відбувається на короткочасних і довготривалих курсах, що відбувається в ВНЗ, спеціальних закладах підвищення або удосконалення кваліфікації, учительських центрах і школах.

Література

1. Mierzwa J. Podstawy traktatowe polityki edukacyjnej Unii Europejskiej – ich ewolucja i perspektywy / J. Mierzwa // Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. – 2006. – Nr 1. – S. 16-25 7.
2. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej [w:] K. Sujak – Lesz (red.) Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia, [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tczew.edu.pl/index.php?id=27,222,0,0,1,0>

ОСНОВНІ ВІХИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Марусинець М. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

У педагогічних дослідженнях феномен «рефлексія» є об'єктом активної уваги вчених у кількох аспектах: як механізм усвідомлення педагогічної діяльності, як засіб посилення педагогічного впливу на виховання, як ресурс оволодіння педагогічною майстерністю, побудови педагогічної

теорії. Цією проблематикою займалися чимало дослідників, вчених, педагогів. Основні віхи дослідження рефлексії у педагогічній науці у контексті її розвитку припадають на другу половину XIX – і початок XXI ст.

На вагомості рефлексії для діяльності педагога з метою всебічного розуміння сутності людської природи, пошуку ефективних методів виховання і навчання указував свого часу К. Ушинський. Це яскраво втілено у фундаментальній праці педагога «Людина як предмет виховання – найголовніші риси людського організму щодо мистецтва виховання», яка відображає синтез філософських, психологічних педагогічних поглядів автора. У працях П. Блонського, С. Шацького зазначається, що саме рефлексія, забезпечуючи вихід людини з безпосереднього захоплення процесом життя для вироблення відповідального ставлення до нього, допомагає осмислити свою роль у перетворенні дійсності.

Учені дійшли висновку, що в педагогічній системі А. Макаренка рефлексія представлена як постійний метод, за допомогою якого педагог аналізував та уточнював свої думки і свої позиції щодо виховання загалом і окремих вихованців, висуваючи припущення, які стосувалися засобів розвитку особистості дитини. Рефлексія посідає центральне місце у його концепції, а перцептивно-рефлексивна регуляція педагогічної діяльності розглядається як основа її успішності [3].

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського, де тісно пов'язані теорія і практика педагогічної діяльності, а виклад матеріалу здійснюється безпосередньо від першої особи, яскраво простежується рефлексивність автора. Особливо виразно передано рефлексивність педагогічної позиції педагога у працях «Серце віддаю дітям», «Розмова з молодим директором», «Сто порад учителям», «Як виховати справжню людину» [6].

Особливий інтерес до проблеми рефлексії у педагогіці виник в останні роки через упровадження особистісно орієнтованої освітньої парадигми, що передбачає гуманізацію і відповідну підготовку фахівця до творчої самореалізації, відмову від стереотипів педагогічної праці, орієнтацію на застосування інноваційних концепцій і технологій у професійній діяльності. У зв'язку з цим активно використовувалися положення педагогічної рефлексії (В. Андрущенко, Б. Вульф, Г. Звенигородська, В. Метаєва, О. Олексюк, Л. Подимова, О. Савченко, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін). За висновком А. Хуторського, рефлексія – це основна методологічна конструкція всього освітнього процесу та предметних дій.

Дослідники акцентують на тому, що у процесі формування професійних здібностей недостатньо беруться до уваги рефлексивні процеси, пов'язані з особливостями педагогічної діяльності, а також чинники, умови та засоби оволодіння професійною рефлексією у різних умовах навчання. Вчені визначають різні її тлумачення, у яких виокремлюються такі аспекти:

- по-перше, рефлексія розглядається у межах поняття «здібності», коли, за А. Марковою, рефлексія визначається як здатність вчителя подумки уявити собі картину ситуації для учня і на цій основі уточнити уявлення про себе як педагога, коригуючи власну поведінку і діяльність «очима інших», осмислюючи власні дії через сприйняття інших осіб завдяки перцептивно-рефлексивним здібностям;

- по-друге, дослідники трактують рефлексію у педагогічній діяльності як різновид останньої, відводячи їй головну роль у самоаналізі власної професійної активності;

- по-третє, поняття «рефлексія» вчені часто отождествлюють з поняттям «саморефлексія», акцентуючи на механізмах саморозвитку особистості завдяки рефлексії як процесу розуміння особистісних смислів, дослідницького акту вивчення себе як суб'єкта життєдіяльності, забезпечуючи його творче мислення або стимулюючи моральне самовдосконалення особистості, розуміють рефлексію як сукупність ставлень індивіда до себе, власних дій і поведінки загалом [4].

Найбільш поширеним є підхід, за яким рефлексію трактують як усвідомлення суб'єктом засобів і основ діяльності, тобто як одномоментний акт, результатом якого є швидкий розгляд суб'єктом розв'язання проблемної ситуації. Так, І. Бех, зазначає, що «...найбільш поширене на даний час розуміння феномена «рефлексія» пов'язано зі сферою мислення, спрямованого на виконання навчальних завдань у ході формування навчальної діяльності. Тут рефлексію розуміють як засіб усвідомлення суб'єктом підґрунтя таких власних дій, як спрямованість мислення на себе, на свої процеси та продукти діяльності. Конкретніше, суб'єкт має відповісти, чому він використовує певні операції, що входить до теоретичного способу виконання завдань, і в якій послідовності він це робить. Таку рефлексію кваліфікують як нормативно-пояснювальну» [3].

Поняття рефлексії також часто використовують у педагогічній літературі у зв'язку з визначенням специфіки педагогічної діяльності, коли рефлексія розглядається як інструментальний засіб організації учіння.

Згідно з іншим вченням, рефлексія – процес переосмислення і перетворення суб'єктом свого досвіду, що відображає розмежування проблемно-конфліктних ситуацій і породжує дієве ставлення цілісного «Я» до власної поведінки і спілкування, до здійснюваної діяльності, соціокультурного і предметного довкілля. За такого підходу підкреслюється необхідність розвитку власної індивідуальності через постійну рефлексію способів дієвого самовизначення і самопобудови в

контексті ідеалів і цінностей, що формуються. Відтак говорять про саморефлексію як процес усвідомлення й оцінки всіх аспектів свого буття з позицій визначення його успішності й можливостей подальшого розвитку.

У сучасних науково-педагогічних студіях використовують поняття системної рефлексії (самодослідження, самооцінювання, самоконтроль), що виникає за наявності проблемно-конфліктної ситуації, в якій колишні стереотипи життєдіяльності не дають особистості змоги досягти позитивних результатів в умовах, що якісно змінилися [4; 5].

Література

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження до особистості до духовних цінностей / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 37–44.
2. Лефевр В. А. Рефлексия / В. А. Лефевр. – М.: Когито-Центр, 2003. – 496 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1997. – 308 с.
4. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія / М. М. Марусинець. – Умань.: ПП Жовтий О.О., 2012. – 419 с.
5. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олексійович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 156 с.
7. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Георгий Петрович Щедровицкий. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Нагрибельна І. А.

Херсонський державний університет, Україна

У процесі формування майбутнього фахівця протягом усього періоду навчання в університеті виняткове значення має самостійна робота студентів з вивчення будь-якої дисципліни навчального плану. Самостійна робота спрямована на опанування студентами нових знань, її правильна організація передбачає готовність до пошукової роботи, співвідноситься з творчими здібностями і формується в процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх учителів початкових класів. На думку А. Алексюка, самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань [9, с. 43]. Це спонукає педагогів шукати шляхи ефективної організації самостійної роботи студентів. У їхній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в студентів психологічної настанови на систематичне розширення й поглиблення власних знань, формують у майбутніх учителів початкових класів уміння орієнтуватися в інформаційних потоках.

Відповідно до положень і вимог, висунутих у сучасних дидактичних та лінгводидактичних дослідженнях, в організації самостійної роботи ми визначили такі підходи як домінантні: особистісно зорієнтований; комунікативно-діяльнісний; компетент-нісний; дослідницький.

У процесі самостійної роботи майбутніх фахівців початкової школи важливим є особистісно зорієнтований підхід до навчання. Зупинимось на ньому детальніше. Сутнісними ознаками особистісно зорієнтованого підходу учені (А. Богуш, В. Загвязинський, І. Зимня, О. Копусь, М. Пентилюкта ін.) визначають гуманну суб'єкт-суб'єктну співпрацю всіх учасників освітнього процесу; діагностично-стимулювальний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів; проектування викладачем, а згодом і студентами індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності.

Перспективним вважаємо твердження І. Бека, що особистісно зорієнтований підхід у навчанні повністю асимілюється із суб'єктно-діялісним, компетентнісним, синергетичним, комунікативно-діялісним підходами, виразно виявляється в кожному з них, ґрунтуючись на механізмах свідомості й самосвідомості, сприяє формуванню ціннісних орієнтирів у різних видах діяльності [55, с. 199]. З огляду на це послуговуємось дефініцією «особистісно зорієнтований підхід».

Як бачимо, у самій назві підходу закладено особистісний аспект, що передбачає в процесі навчання максимально враховуватися особистісні якості студентів. Шляхом реалізації цього підходу є завдання для самостійної роботи студентів, сам характер відносин студентів і викладача. Адресовані студентам рекомендації, зауваження, запитання в контексті особистісно-діялісного підходу стимулює їхню особистісну, інтелектуальну активність, підтримує й спрямовує їхню

навчальну діяльність без зайвого моралізаторства, фіксування помилок, хибних дій. На думку А. Маркової, таким чином здійснюється не лише врахування індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів навчання, а й формування їхніх пізнавальних процесів, особистісних рис, діяльнісних характеристик тощо [323, с.19].

Отже, у процесі реалізації актуалізовані мають бути всі компоненти: когнітивний (пов'язаний зі знаннями й способами здобування їх), діяльнісний (пов'язаний із процесом набуття вмінь і навичок, досвіду застосування їх), мотиваційно-ціннісний (пов'язаний із мотивами й настановами), емоційний (пов'язаний із формуванням сприйняття світу). Особистісно зорієнтований підхід уможлиблює реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента з урахуванням його здібностей.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспір. та молод. викл. вищ. навч. закл.] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бех І. Д. Особистісноорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – Інститут засобів навчання. – К.: Атіка, 1998. – 204 с.
3. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта. М. В. Кларин. – М.: Педагогика, 1989. – 187 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
5. Нагрибельна І. А. Формування мовної особистості засобом самостійної роботи студентів під час навчання курсу «Сучасна українська мова з практикумом» / І. А. Нагрибельна // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ: БДПУ, 2013. – № 1. – С. 188-193.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ» В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Нестеренко М. М.

Бердянський державний педагогічний університет, Україна

Компетентнісна парадигма вищої педагогічної освіти, яка превалює сьогодні в суспільстві, вимагає осучаснення підходів до розуміння сутності процесу створення вчителем уроку (як його провідної складової професійної діяльності), а саме усвідомлення цього процесу як моделювання, та, відповідно до цього, удосконалення фахової підготовки бакалаврів з початкової освіти.

Філософське та загальнопедагогічне значення процесу моделювання обґрунтовано О. Дахіним, Л. Калапушою, В. Моляко, А. Семеновою, В. Штоффом, Г. Щедровицьким, Л. Фрідманом, І. Фроловим, В. Ясвіним. Застосування цього методу в організації навчання студентів педагогічних ВНЗ висвітлено в працях О. Березюк, О. Власенко, Ю. Кулюткіна, М. Левшина, Г. Сухобської та ін. Ідентичний напрям досліджень у сфері професійної підготовки вчителя початкової школи представлений роботами Н. Бахмат, Т. Водолазської, Л. Красюк, О. Троценко, У. Щербей. Удосконаленню дидактико-методичної складової системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до створення уроку становлять дисертаційні роботи Н. Воскресенської, П. Гусака, Л. Коваль, О. Коханко, Н. Максименко, І. Шапошнікової та інших учених.

Ми маємо на меті визначити зміст поняття «моделювання уроку» та структуру цього процесу.

З філософської точки зору А. Семенової, моделювання виступає засобом передбачення та дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови та вивчення їх моделей або уточнення їх характеристик, оскільки це репрезентує чіткий зв'язок елементів, і формують уявлення про те, як ефективно змінити педагогічну реальність [3, с. 25].

Застосування методу моделювання, зазначає Л. Красюк, створює умови, максимально наближені до реальних, що в подальшому полегшує адаптацію майбутніх учителів початкової школи до справжньої професійної діяльності, дає можливість перетворити теоретичні знання, здобуті студентами, та ефективно використовувати їх для розв'язання практичних завдань [2].

Ефективність процесу моделювання в системі професійної підготовки педагогів початкової школи забезпечується наступним: по-перше, процесуально підкріплюється засвоєна теорія і методика, шляхом імітації реальних умов продуктивної взаємодії учасників навчального процесу; по-друге, можливість вільного вибору оптимальної технології навчання молодших школярів, дозволяє студентам поступово формувати особистий стиль педагогічної діяльності.

При цьому, урок розуміється як завжди змодельований результат ще не здійсненого плану, що спочатку знаходиться в полі діяльності педагога, а потім обов'язково має бути переведений у поле діяльності учнів, зазначає Л. Коваль [1].

Аналіз останніх наукових досліджень (В. Бондар, Т. Водолазька, Л. Коваль, О. Коханко, Л. Масол, О. Маринівська, О. Савченко, Н. Титаренко, А. Цимбалару, Т. Чернецька, І. Шапошнікова, У. Щербей та ін.) дозволив також розмежувати та пояснити дефініції «проектування» та «моделювання», які часто ототожнюються та вживаються в однаковому контексті створення вчителем уроку.

Проектування спрямоване на створення образу бажаної майбутньої освітньої системи з використанням показників та умов, що є принципово новими. Цей процес слід розглядати як діяльність, спрямовану на випереджальне створення педагогічної дійсності, яке пов'язане з глобальним цілепокладанням, прогнозуванням, розробкою теорій, концепцій, програм. Тобто, проектування – це процес створення великих педагогічних систем.

Моделювання, створення моделі уроку виступає одним з етапів проектування (педагогічної діяльності / освітнього простору / технологій / систем тощо), його частиною, у ході якого створюються моделі окремих освітніх подій. Це вміння системно вибудовувати і творчо організовувати навчальний процес з предмета, пізнавальну діяльність школярів у всіх її виявах, прогнозувати можливі педагогічні ситуації та виробляти алгоритми впливу на суб'єктів навчання і виховання.

Ураховуючи вищесказане, моделювання уроку, на нашу думку, – комплексна професійна діяльність вчителя початкової школи з визначення основних параметрів уроку: планування алгоритму ефективної взаємодії з учнями в навчальному процесі з метою опанування останніми навчального матеріалу (змісту освіти); селекціонування змісту, методів і прийомів навчання, дидактичного інструментарію у комбінації доцільних технологій, враховуючи особистісні можливості молодших школярів; усвідомлення, конструювання та організація зв'язків між компонентами уроку, що є ефективним у досягненні поставлених цілей; аналітична діяльність з визначення ефективності створеної моделі.

Таке розуміння означеного ключового поняття дозволило нам уявити структуру (етапи) процесу моделювання уроку. В ній, планування розуміється як організаційний початок професійної діяльності й передбачає логічне впорядкування професійних задумів, визначення цілей, уточнення концепції або технологічної ідеї уроку; співвіднесення його мети з цілями навчальної теми, передбачення очікуваних результатів. Тобто поява загального уявлення про майбутній урок. Даний етап, як правило, уявний і усний. Етап селекціонування (з лат. *selectio* – вибирати) – це вибір або розробка основних компонентів педагогічного процесу: завдань, змісту, методів, ресурсів, видів навчальної діяльності. Конструювання – реалізація запланованого об'єкта – створення безпосереднього «скелету» уроку, тобто системи взаємодії вчителя й учнів, спрямованої на оволодіння останніми навчальним матеріалом відповідно до поставленої мети. На цьому етапі вчитель створює графічну модель (уявну або матеріальну) уроку, у вигляді плану, схеми, конспекту, сценарію тощо. Аналіз та рефлексія означає підбиття підсумків (результативності) моделі уроку в декомпозиції (протиставленні) з основною метою, що дозволяє визначити помилки та упущення, які слід доопрацювати.

Теперішня методологічна база вищої педагогічної освіти передбачає таку підготовку майбутніх учителів початкової школи, яка сприяє накопиченню алгоритмічного досвіду дій у конкретних ситуаціях. За таких умов, діяльність з моделювання уроку (фрагменту уроку) виступає оптимальним засобом формування власної професійної стратегії.

Література

1. Коваль Л. Особливості моделювання сучасного уроку математики в початковій школі відповідно до проблем її реформування / Людмила Коваль // Гірська школа українських Карпат. – 2015. – № 12-13. – С. 139-143.
2. Красюк Л.В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Василівна Красюк. – К., 2008. – 22 с.
3. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Алла Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Ніконенко Т. В.

Бердянський державний педагогічний університет, Україна

Одним із актуальних завдань вищої школи є формування нової генерації педагогічних кадрів, які підготовлені до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Особистісно орієнтований підхід є ключовим у процесі модернізації вищої

педагогічної освіти в Україні, саме тому висвітлення його основних положень у контексті вдосконалення професійної підготовки магістрів вищих навчальних закладів є актуальною вимогою часу.

Особистісно орієнтований підхід (І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Коваль, В. Лозова, О. Пехота, О. Савченко, Г. Селевко, В. Серіков, С. Стрілець, А. Фурман, І. Якиманська та ін.) визначає послідовне ставлення педагога до того, кого вчать, як до особистості, до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта навчальної взаємодії. Зазначений підхід потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що можна виміряти.

Зокрема, І. Якиманська підкреслює, що в основі особистісно орієнтованого підходу «лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, його розвитку не як колективного об'єкту, але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом» [5, с. 9].

В. Лозова тлумачить особистісно орієнтований підхід як принцип свободи особистості в навчальному процесі при виборі пріоритетів, освітніх векторів, формування власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається [4, с. 227].

Основними векторами особистісно орієнтованого підходу в освіті І. Бех визначає: максимальну індивідуалізацію навчального процесу, інтеграцію змісту фахових і психолого-педагогічних дисциплін, створення умов для саморозвитку особистості, самореалізації потреб і природних задатків майбутніх фахівців тощо [1, с. 124].

Л. Коваль стверджує, що впровадження особистісно орієнтованого підходу під час підготовки магістрів початкової освіти дозволяє, з одного боку, оволодіти системою професійних знань, умінь і навичок, без яких неможлива майбутня діяльність в початковій школі, а з іншого, – формувати творчих майбутніх викладачів-методистів з індивідуальним стилем і активною професійною позицією [3, с. 250].

У центрі особистісно орієнтованого підходу є особистість. Цінність особистості визначає орієнтацію дослідника на вироблення відповідних технологій, зокрема технології контекстного навчання, в основі якої лежить послідовне моделювання всієї системи форм, методів і засобів навчання (традиційних і нових), предметного та соціального змісту засвоюваної магістрами початкової освіти майбутньої професії, формується активна діяльнісна позиція, що допомагає становленню в них професійної суб'єктності, уможливорює безперервний поступовий саморозвиток, творче самовизначення й продуктивну самореалізацію.

Головне – щоб учіння не замкнулося саме на собі (навчатися, щоб отримувати знання), а виступило тією формою особистісної активності, яка забезпечує виховання необхідних предметно-професійних і соціальних якостей особистості фахівця.

Предметний контекст професійної діяльності пов'язаний із формуванням професійного мислення, компетентних практичних дій магістрів початкової освіти. А. Вербицький звертає увагу на те, що підготовка майбутнього фахівця повинна проектувати соціальний зміст, що забезпечує здатність працювати в колективі, бути керівником, менеджером. Такий контекст задають гуманістичні умови навчання, творче середовище міжособистісної взаємодії та спілкування між викладачами і студентами [2, с. 43].

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу у вищій педагогічній освіті має спрямовуватися на формування гуманної особистості майбутнього фахівця, її розвиток як творця нових цінностей суспільства.

Отже, згідно з положеннями особистісно орієнтованого підходу кожний магістр початкової освіти під час застосування технології контекстного навчання в педагогічному ВНЗ включається в різноманітні види освітньої діяльності, які дозволяють формувати адекватно ціннісне уявлення про педагогічну діяльність, формувати певні компетентності для її реалізації в майбутньому.

Література

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
2. Вербицкий А. А., Дубовицкая Т. Д. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.
3. Коваль Л. В. У пошуках нової концепції підготовки магістрів початкової освіти : методика початкового навчання математики у вищій школі / Л. В. Коваль // Матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. [«Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та перспективи»], (Одеса, 15-16 вересня 2016 р.). – Харків : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 249–251.
4. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – 1995. – С. 13–21.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ»

Озчелік М. Е.

Університет Ушинського, Україна

Однією із характерних ознак глобалізації є взаємодія як окремих людей так і окремих цивілізацій. Особливого статусу набувають відносини між цивілізаціями, в основі усіх цих відносин лежить міжкультурна комунікація, адже потреба народів у культурному порозумінні, прагнення пізнати духовний світ одне одного призводять до інтенсифікації комунікативних процесів, що набувають системного характеру.

Стан розробки міжкультурної комунікації знайшов своє відображення у філософсько-методологічних підходах, до числа яких слід віднести: екзистенційний (А.Камю, Ж.-П.Сартр, К.Ясперс); герменевтичний (Х.Г.Гадамер, В.Дільтей, П.Рікер); кібернетичний (Н.Вінер, У.Уівер, К. Шеннон); структуралістський (Р.Барт); лінгвістичний (Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, Ф.де Соссюр); семіотичний (Ч.Пірс); культурологічний (Х. Маклюен, А.Моль); біхевіористський (Д.Б.Уотсон); структурно-функціональний (Н.Луман, Р.Мертон, Т.Парсонс); символічний інтеракціонізм (Дж.Мід); етнометодологічний (Т.Гарфінкель); комунікативно-практичний (К.Апель, Ю.Габермас, Г.Дебор); аналітико-мовленнєвий (Г.Бейкер, Л.Вітгенштейн, М.Дамміт).

Датою народження міжкультурної комунікації слід вважати 1954 рік, коли вийшла в світ книга Е. Хола та Д. Грагера «Культура як комунікація», в якій автори вперше запропонували для широкого використання термін «міжкультурна комунікація». Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були обґрунтовані та детально досліджені у відомій роботі Е. Хола «Німа мова» («Silent Language»), де автор довів тісний взаємозв'язок мови, комунікації та культури. Розвиваючи свої ідеї про взаємозв'язок культури та комунікації, Е. Хол дійшов висновку про необхідність вивчення культури [3].

Поняття «міжкультурна комунікація», «культура міжнаціонального спілкування», «міжетнічна культурна комунікація» почали вживатись з початку 80-х років ХХ століття. Проблеми міжнаціонального спілкування, типологія такого спілкування, взаємозалежність культури і спілкування, взаємодія різних культур досліджувались у роботах багатьох вчених: Н. Гасанова, Л.Дробижевої, Б. Єрасова, В. Конєцької.

Сьогодні термін «міжкультурна комунікація» застосовується з трьох підходів: 1) базується на класичній позитивістській методології, що представлено концепцією структурного функціоналізму, використовує системний метод, концепція інформаційного суспільства (Д. Белл, А. Тоффлер). Онтологія комунікації у цьому підході базується на системних зв'язках і функціях; 2) неklasичний методологічний підхід (Ю. Габермас) базується на когнітивній моделі суб'єктно-об'єктних відносинах, у яких сфера комунікації виокремлюється як особливий онтологічний об'єкт. Її вивчення базується на методах герменевтичної інтерпретації смислів, критичної рефлексії, раціональної реконструкції; 3) постнекласичний підхід зводить природу соціального до суб'єктно-об'єктних відносин, тобто до принципу інтерсуб'єктивності, і виключає об'єктивність. Суспільство розглядається як мережа комунікацій, а комунікації створюють можливість для самопису суспільства і його самовідтворення (Н. Луман).

Міжкультурна комунікація відбувається за допомогою двох основних типів комунікації: вербальної та невербальної. Вербальне спілкування здійснюється за допомогою мови як в усній, так і в письмовій формі. За цих умов спілкування суттєву роль відіграють соціальні норми використання мови, різноманітних її стилів, лексичних одиниць та принципи мовної поведінки, соціальні відношення, ціннісні орієнтації про правду, світобачення, звичаї, ритуали і т.д. Проте, не менший обсяг комунікації припадає і на невербальне спілкування. Ця форма спілкування вважається важливою не лише у дитинстві, коли людина звикає до основних аспектів поведінки своєї культури та починає їх засвоювати на підсвідомому рівні, але й у будь-якій іншій ситуації, коли вона стикається з незнайомим культурним середовищем і звичайні повсякденні ситуації – їжа, сон, гігієнічні процедури, одяг, привітання тощо – стають джерелами труднощів.

Міжкультурна комунікація – спілкування, що відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно обумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Комунікативна компетенція визначається як використання знань символічних систем та правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що використовуються під час спілкування. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час прямого контакту використовують спеціальні мовні варіанти та дискурсивні стратегії, що відрізняються від тих, якими вони користуються для спілкування всередині своєї власної культури. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще крос-культурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур.

Література

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф.С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
2. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура : [учебн. пос.] / Т.Н. Персикова. – М. : Логос, 2002. – 224 с.
3. Скубішевська Т.С. Роль мовних стратегій у міжкультурній комунікації // Мультиверсум: Філософський альманах. – 2004. – № 43. – С. 57-64.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ: РЕФЛЕКСИВНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Палько Т. В.

Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна

Реформування системи освіти висуває нові вимоги до рівня професійної підготовки педагогів. Йдеться про забезпечення максимального розкриття потенціалу кожного фахівця, сприяння його саморозвитку, самовизначенню і самореалізації. На часі – становлення і розвиток педагога-професіонала, здатного активно, якісно й творчо працювати в умовах модернізації сучасної шкільної освіти.

Фахівець досягає професіоналізму за умови вчасної та гнучкої адаптації до змін у професійній діяльності, володіння сформованою здатністю глибоко розуміти себе та оточуючих, прагнення до постійного професійно-особистісного самовдосконалення (Г. Балл, Є. Клімов та ін.). Гострота проблеми полягає в тому, що для досягнення цієї мети вчителі необхідно мати розвинену рефлексію як інструмент самопізнання, аналізу власної свідомості та діяльності, усвідомлення того, як інші сприймають його особистість.

У такому контексті рефлексію вчителя розглядаємо як інтегральне особистісне утворення, завдяки якому відбуваються процеси самопізнання, самооцінки, самоінтерпретації, самоаналізу власних знань, поведінки і переживань у перебігу педагогічної діяльності, усвідомлення вчителем того, як його сприймають та оцінюють інші суб'єкти навчально-виховного процесу, розв'язання професійних суперечностей через їх осмислення і переосмислення, вибір та оцінку адекватної стратегії професійної діяльності тощо.

Механізми вияву рефлексії зумовлені особливостями та специфікою педагогічної діяльності, яка полягає в необхідності постійного рефлексивного аналізу педагогічних ситуацій, розуміння мотивів власних дій і дій інших суб'єктів навчально-виховного процесу та сутності багатofункціональної діяльності (вчителя-предметника, класного керівника, суб'єкта громадсько-просвітницької активності тощо), а також у конструктивному переборенні труднощів учительської роботи, суперечностей професійної діяльності вчителя [1; 2].

Крім того, для комплексного теоретичного і прикладного дослідження системи розвитку рефлексії вчителів потрібно подолати суперечності їхньої професійної діяльності між: високими вимогами до професії та реальним статусом освітян у суспільстві; вимогами, що висуваються до особистості педагога і його діяльності та фактичним рівнем готовності освітян до виконання своїх професійних обов'язків; типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його діяльності; потребою виховання учня як унікального, самостійного суб'єкта майбутньої життєдіяльності, котрий здатен конструктивно діяти в умовах постійних соціально-економічних змін та необхідністю засвоєння учнем певної системи соціальних норм і духовних цінностей; реаліями існування освітян у жорстких умовах сьогодення та необхідністю мети педагогічної діяльності – побудови суспільства знань; переходом до освітніх програм, орієнтованих на збільшення частки і зміну змісту самостійної роботи, та відсутністю позитивного досвіду самоорганізації власної діяльності як у проектуванні індивідуальної освітньої стратегії, так і в рефлексії інформації про сучасний зміст, форми і методи післядипломної освіти.

Наведене вище дає підстави до розгляду рефлексії вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти як складного системного процесу закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості, що ґрунтуються на прагненні до пізнання, оцінки й інтерпретації себе та інших суб'єктів спільної діяльності та взаємодії.

У процесі організованого в умовах післядипломної педагогічної освіти навчання розвитку рефлексії відбувається через соціальні впливи, завдяки яким ініціюються такі психологічні механізми особистісного розвитку, як наслідування та ідентифікація в ситуації спілкування рівних за статусом груп. Досягнення групових цілей потребує спільної діяльності з дотримання певних принципів. Це: розширення кола ролей та їх програвання, що властиво вчителям з розвиненою здатністю до рефлексії; власний приклад викладачів ППО, які здатні до рефлексії своєї професійної діяльності; пряме навчання через розширення системи уявлень педагогів та доповнення її новими елементами знань про рефлексію та особливості її розвитку; «психологічне щеплення», тобто

надання індивідові інформації, що попередньо готує його до можливих негативних наслідків або труднощів, які виникають у процесі розвитку рефлексії. Передусім ідеться про небезпеку надмірного занурення у внутрішній світ і зниження активності у зовнішньому світі; контекстне навчання через інтерпретацію результатів діяльності педагога у процесі підвищення кваліфікації для актуалізації в нього прагнення до розвитку рефлексії тощо.

З огляду на специфіку актуалізації процесу рефлексії через групову діяльність та обговорення її успішності з наданням безоцінного зворотного зв'язку найбільш оптимальними уявляються інтерактивні форми і методи навчання, у змісті яких завважається професійний досвід учителів. Головним психологічним засобом розвитку рефлексії педагогічних працівників є соціально-психологічний тренінг як найбільш ефективна й активна форма групової роботи. У процесі такого виду роботи створюється рефлексивне середовище, яке сприяє саморозвитку особистості, аналізу ситуацій взаємодії з огляду на свою точку зору та позицію партнера, розвитку здатності до пізнання і розуміння себе й інших у процесі спілкування [2]. Засобами, що забезпечують рефлексивне середовище є активні технології навчання, серед них надаємо перевагу груповій дискусії та її різновидам – «сфокусованій дискусії», «мозковому штурму».

Під час групових дискусій обговорюються актуальні питання, щодо яких учасники висловлюють власні ідеї, думки, запитання і відповіді. Таким чином учителі обмінюються думками, ідеями, настановами і досвідом з метою забезпечення зворотного зв'язку, уточнюють спільні позиції, сприймають взаємну інформацію, розвивають групову рефлексію, усувають упередженість в оцінці інших через аналіз індивідуальних переживань і відкритих висловлювань та сприяння учасникам виявляти свою компетентність для задоволення потреби у визнанні та повазі [3; 4]. За зіткнення протилежних думок учасників тренінгу породжується конструктивний діалог, прояснюються проблеми, з'ясовуються суб'єктивні позиції, які постають у новому світі, усвідомлюються раціональні погляди інших тощо.

Література

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.
2. Марусинець М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія та практика формування : монографія / М. М. Марусинець ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2012. – 420 с.
3. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков ; 2-е изд., дополн. и перераб. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
4. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.

СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Пальшкова І. О.

Університет Ушинського, Україна

Основне поле діяльності вихователя – в створенні культурного середовища розвитку особи дитини і наданні йому допомози в знаходженні свого місця в культурі (виборі цінностей, середовища життєдіяльності і способів культурної самореалізації в ній). Для здійснення цього завдання необхідне виховання нового типу педагога, здатного ввести дитину в культуру, навчити його бачити, відчувати, думати, забезпечити корекцію індивідуального; розвитку, допомогти адаптуватися до життя і здійснити акти творчої самореалізації і життєвого самовизначення. Таке уявлення про педагогічну діяльність дозволяє наповнити новим сенсом образ педагога професіонала. Він здатний будувати свою життєдіяльність в культурних формах, організовуючи освітній простір так, щоб культуровідповідне буття актуалізувалося і для дітей, включених в цей простір. Висока педагогічна культура розглядається як основоположна характеристика особи, діяльності і педагогічного спілкування вчителя. Педагогічна культура – це характеристика цілісної особи педагога, тому її розвиток – реальний процес руху професійної особи педагога до нового якісного стану. Спостереження показують, що найдієвішим чинником і стимулом підвищення рівня педагогічної культури є включеність вчителя в педагогічну творчість, інноваційну діяльність, дослідницький пошук.

Педагогічна культура – явище багатобічне і багаторівневе. Вона існує на рівні суспільства як формована в конкретних історичних і соціально-культурних умовах сукупність найбільш

поширених уявлень про навчання і виховання і особливості педагогічних практик; як існуючі норми і традиції виховання (зокрема, сімейного). У конкретному педагогічному співтоваристві (у школі, наприклад) також діє певна педагогічна культура – сукупність етичних, психологічних і професійних позицій, підходів і методів. І, нарешті, у кожного педагога, вчителя або вихователя є своя педагогічна культура – сукупність особистих професійних установок, принципів, прийомів, вироблених на основі досвіду і майстерності.

Узагальнено виразити суть педагогічної культури можна таким чином: педагогічна культура – це деяка сукупність (іноді не просто сума, але система, відкрита або замкнута) ціннісних відносин до освіти і дитини, які наочно і практично реалізуються в освітніх процесах. Показниками педагогічної культури (у різних її формах) служать стан і якість освіти, рівень утвореної в суспільстві, культура організації освіти в конкретній школі, майстерність окремого педагога, комунікативна культура.

Якість освіти залежить перш за все від такого важко уловимої, але у край важливої якості, як «культура педагога», ширше – «педагогічної культури»; вона – комплексне багаторівневе явище, що включає і особові якості: характер, товарищескість, загальну ерудицію, творчий потенціал в цілому. Саме культура педагога часто визначає, як діятиме в конкретному освітньому процесі та або інша технологія: високий рівень розвитку особи дозволить удосконалити буденні прийоми, низький же культурний рівень може звести нанівець перспективну технологію.

Культура педагога – не вибудовування якоїсь «чужої траєкторії», а професійна участь в «самобудівництві», яке методом проб і помилок веде сама дитина. Вчитель завжди повинен пам'ятати, що він діє на «території» іншої людини, в полі його, тобто іншого, саморозвитку і еволюції, а тому він завжди повинен діяти дуже коректно і обережно.

Педагогічна культура включає ще і багато що з того, що можна охарактеризувати як здібність до глибинного спілкування з дитиною, але цією здатністю вдається опанувати не кожному педагогові. Для багатьох педагогічна культура залишається лише модифікацією звичайних Знов, виражених в поняттях педагогіки. Культура педагога – в багатстві його власних інтересів і вільному володінні на цій основі різноманітним засобам забезпечення основних освітніх процесів, орієнтованих на особистий інтерес кожної дитини. Такий досвід приходить в центрованому спілкуванні – діалозі з дітьми, що вимагає розуміння не тільки складності культурного простору розвитку дитини і культурного освітнього простору, але і неоднозначності розуміння своєї ролі (педагог – не просто вчитель, а людина, індивідуальність: саме у цьому екзистенціальному просторі він може взаємодіяти з дитиною).

У сучасних умовах, коли освіту здобувають не тільки в школі, його зміст і форми принципово змінюються. Реальне розуміння ситуації дозволяє позитивно розглядати питання про зміну основних цінностей освіти. Зміна культурних цінностей освіти необхідна, оскільки в культурі міняється все і навіть інтерпретація загальнолюдських цінностей.

Аналіз нормативних документів, які визначають зміст теоретичної і практичної підготовки вчителів початкових класів до професійної діяльності, емпіричні дані засвідчують, що їх професійно-педагогічна культура не є предметом і метою цілеспрямованого формування. Означена культура формується у вчителів практиків переважно під впливом досвіду роботи у початковій школі, але при цьому не виходить за межі інтенсивних форм її існування. Вищі – імперативні та аксіологічні, форми професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів вимагають створення в процесі їхньої підготовки до професійної діяльності спеціальних умов.

Впровадження визначених педагогічних умов та їх реалізацію на засадах практико-орієнтованого підходу забезпечують формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів незалежно від індивідуальних особливостей, що зумовлені їх спрямованістю на професійну діяльність в певній сфері, інтересом до цієї діяльності. Проте самостійність і активність в початковій діяльності є чинниками, що позитивно впливають на цей процес.

Література

1. Бех І.Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157-162.
2. Стрельников В. Розвиток особистісних смислів і ціннісних орієнтацій педагога // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 11-13.

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Пермінова Л. А.

Херсонський державний університет, Україна

Освітній простір являє собою цілісну інтегративну одиницю соціуму, нормативно або стихійно структуровану, яка сприяє ефективній загальнопедагогічній і професійній підготовці випускника до педагогічної взаємодії, соціального самовизначення, культурному, ментально-емоційному розвитку, зміні особистісного світорозуміння і поведінки. Структурою освітнього простору є система, що включає різні види і форми роботи, методи і технології, а також управління компонентами даної системи.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що потенціал освітньо-професійного простору як вузу, так і факультету, визначається за трьома компонентами: професійно-орієнтовного, професійно-особистісного, професійно-діяльнісного. У той же час, проектування освітньо-професійного середовища вирішує ряд організаційних, методологічних, дидактичних та інших завдань. При цьому можна виділити такі його компоненти, як освітній, професійний, практичний, управлінський, фінансово-економічний, дослідницький. Під час проектування освітньо-професійного середовища необхідно створювати психолого-педагогічні та методологічні умови для розвитку особистості студента. До них відносяться передача фундаментальних і професійних знань, умінь і компетенцій, інноваційні технології навчання студентів, поліпрофесіоналізм студентів, який передбачає оволодіння відповідними спеціалізаціями, практико-орієнтованість навчання (майстер-класи, семінари, професійні творчі проекти, конкурси, виставки, впровадження результатів наукових досягнень за підсумками самостійних досліджень, розвиток відповідних якостей особистості в процесі навчання).

У своєму дослідженні ми припускаємо, що дидактична підготовка майбутніх вчителів початкової школи, буде більш ефективною, якщо спеціальним чином організувати конкурентне навчальне середовище для повноцінного професійного становлення фахівця.

Зауважимо, що поняття «конкурентне навчальне середовище» поки не знайшло свого поширення, а теоретичний і практичний матеріал з формування дидактичної готовності майбутнього фахівця в умовах конкурентного навчального середовища практично не розроблений. Конкурентне середовище являє собою умови, які, по-перше, забезпечують розвиток конкурентної активності між суб'єктами, а за допомогою цього, по-друге, сприяють реалізації їх професійних інтересів і призводять до конкретного результату. «...стосовно педагогічної науки, можна сказати, що, створюючи конкурентне середовище в процесі навчальної діяльності у виші(конкурентне навчальне середовище), ми забезпечимо розвиток конкурентної активності між суб'єктами освіти (студентами), що сприятиме реалізації їх особистісних і формування професійних якостей майбутнього фахівця. Варто відмітити, що конкурентне навчальне середовище організовується викладачем на заняттях і складається з різних форм і видів навчальної взаємодії, яка носить змагальний характер» [1].

За умов штучного створення, конкурентне навчальне середовище повинно бути комфортною сферою життєдіяльності суб'єктів навчальної діяльності, проявом їх індивідуальності. Це дуже важливо, враховуючи сучасні підходи до системи оцінювання, прозорості визначення стипендії.

Активна участь на заняттях, повинна стати для студентів певною подією, яка навчить їх змагатися в різних видах діяльності. Якщо студенти працюють в невеликих підгрупах, то конкурентне навчальне середовище стає тим простором, де кожен відчуває себе членом команди, переживає успіхи і поразки, дотримується відповідних правил, приймає відповідальні рішення.

У модель формування готовності студента до дидактичної діяльності в конкурентному навчальному середовищі необхідно включити цільову установку, змістовний, технологічний, експертно-оцінний компоненти. Цільова установка характеризується як запит на компетентну, конкурентоспроможну особистість. Змістовний компонент включає проектування освітньо-професійного простору виши і організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії: студент – викладач – роботодавець. Основними напрямками дидактичної підготовки студента при цьому будуть професійні знання, комунікативна культура, прагнення до професійного росту, здатність до рефлексії. Технологічний компонент представлений інваріантною частиною державного освітнього стандарту. Експертно-оцінний компонент включає діагностику рівнів сформованості дидактичної готовності студента.

Різноманітність технологій, форм, методів, прийомів організації педагогічного процесу допомагають активізувати і стимулювати діяльність студентів в процесі навчання. Особливий інтерес для нас представляє форум «Стратегія професійного зростання» в рамках курсу «Конкурентологія» на рівні магістратури, де студенті добре вмотивовані на навчання, мають необхідний рівень теоретичної підготовки та комплекс відповідних особистісних якостей.

Форум проходить в три етапи:

1. Конференція «Я – професіонал» (аналіз професійних проб) передбачає зустріч з потенційними роботодавцями. В ході конференції студенти аналізують свої можливості, шанси з працевлаштування в регіоні. Роботодавці (роль яких виконують студенти, що працюють в школі) висувують вимоги до сучасного вчителя початкової школи, викладачі визначають точки дотику у взаємодії, які характеристики в підготовці майбутнього фахівця вже сформовані і перспективу майбутньої роботи.

2. Конкурс-презентація проектів «Моя майбутня професія – учитель (викладач)». Проекти реалізуються за такими напрямками, як формування особистості в освітньо-професійному просторі вишу, формування професіонала в освітньо-професійному просторі виши і позиціонування майбутнього фахівця на спроектованому уроці (занятті). Робота над проектом і участь в конкурсі формує у студентів професійно-педагогічної дидактичної компетентності, сприяє усвідомленому відношенню до обраного профілю, планування своєї майбутньої кар'єри, розвитку цілеспрямованості, креативності, працьовитості, стійкості до стресу тощо.

3. Аукціон педагогічних ідей. У процесі підготовки до аукціону магістранти самостійно здійснюють пошукову діяльність, аналізують передові педагогічні ідеї та інноваційний досвід. Викладачі консультують і надають допомогу в підготовці «лотів» (відеоролик, фрагмент уроку, презентація активного методу навчання учнів (студентів), ділова або рольова гра тощо). Така форма розвиває у студентів критичність, раціональну пізнавальну активність, прививає навички самоменеджменту, саморозвитку.

Слід зазначити, що пізнавальна активність студентів є складовою частиною дидактичного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що передбачає дидактичні та методичні умови формування особистості майбутнього фахівця: активізацію професійної підготовки шляхом введення комплексів проблемних і творчих завдань індивідуального і групового виконання з використанням рейтингових форм контролю навчальних досягнень; розвиток інформаційної та технологічної освітніх середовищ в напрямку забезпечення саморозвитку конкурентоспроможної особистості; організацію самостійної пошуково-пізнавальної і дослідницької діяльності на кожному етапі навчання.

Таким чином, педагогічно доцільний відбір змісту, форм і методів роботи зі студентами, забезпечення включення кожного в соціально значущу діяльність, забезпечення можливості реалізувати свої потреби в різноманітній діяльності, розширення соціальних контактів, – все це сприяє зміні позиції студентів – від позиції учня до позиції відповідального суб'єкта, що свідомо включився у формування власної компетентності.

Література

1. Евплова Е.В. Этапы формирования конкурентоспособности будущего специалиста / Е.В. Евплова // Высшее образование. – 2011. – № 4. – С. 156-158.

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Петрик К. Ю.

Бердянський державний педагогічний університет, Україна

Вища освіта потребує глибокого системного реформування з метою збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність із найновітнішими загальноєвропейськими стандартами.

Виходячи з того, що саме вища школа бере на себе підготовку інтелектуальної еліти, що відповідає складним багатоструктурним знанням та високому рівню моральної та наукової культури, а також охоплює собою синтез наукових, дидактичних, світоглядних та соціальних аспектів у підготовці майбутніх фахівців та громадян, актуальність системного підходу до вищої вітчизняної освіти значно підвищується.

У педагогічній літературі системний підхід як метод дослідження розглядається у низці робіт провідних педагогів і методистів. Теоретичні питання застосування системного підходу в педагогіці були розроблені відомими зарубіжними вченими Р. Андертоном і М. Нейлом. Цікаві розвідки з даного питання знаходимо у роботах вітчизняних дослідників О. Біляєвої, Т. Ільної, К. Іващенко, Т. Кочубей, К. Плиско, Н. Шабанової та ін.

Системний підхід закладає наукове підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, основні положення якого в своїх працях розглядали А. Алексюк, О. Глузман, В. Дашковський, В. Каган, В. Луговий, В. Семиченко, І. Сиченіков та ін.

Сутність системного підходу в досить розгорненому вигляді сформульована в роботі В. Афанасьєва. Автором представлено ряд взаємопов'язаних аспектів, а саме [1, с. 28]:

- системно-елементний відповідає на питання, з чого (яких компонентів) утворена система;
- системно-структурний розкриває внутрішню організацію системи, спосіб взаємодії її компонентів;
- системно-функціональний показує, які функції виконує система та її компоненти;
- системно-комунікаційний висвітлює взаємозв'язок даної системи з іншими, як за горизонталлю, так і за вертикаллю;
- системно-інтеграційний демонструє механізми, чинники збереження, удосконалення та розвитку системи;
- системно-історичний відповідає на питання, яким чином виникла система, які етапи в своєму розвитку проходила, які її історичні перспективи.

Системний підхід, на думку І. Малафійка, є одним з найважливіших методологічних принципів, сутність якого полягає у тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, в системі з іншими. Системний підхід дозволяє виявити загальні системні властивості і якісні характеристики окремих елементів, що складають систему. «Ціле – завжди є організацією, а організація – це система, що має структуру» [2, с. 127].

Системний підхід до вирішення питання професійного розвитку особистості, здійснений Т. Кочубей та К. Іващенко, визначив розробку його нової філософії, в основі якої – цілісний образ людини – випускника педагогічного університету, що інтегрується в світову культуру і здатний до власного розвитку і розвитку особистості дитини, характерними рисами якого є духовність, гуманність, креативність, адаптивність та ін. [3, с. 33].

Саме цей підхід дає змогу розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням усіх чинників, що впливають на нього як на педагогічне явище. Системний підхід застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як до множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління й функціонування. Також системний підхід дає можливість представити цілісність структури особистості вчителя в єдності ціле-мотиваційного, змістовно-процесуального та рефлексивно-корекційного компонентів. При цьому професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації інтерактивної взаємодії молодших школярів розглядається нами в межах зазначеного підходу як комплекс потреб і мотивів, пов'язаних з реалізацією їх професійної діяльності; інтелектуальної сфери та емоційно-вольових характеристик.

Цінність системного підходу полягає в тому, що він дозволяє бачити об'єкт, явище в цілісності та структурованості; визначити структурні елементи моделі професійної підготовки майбутніх учителів до організації інтерактивної навчальної взаємодії молодших школярів, здійснити їх аналіз, виділити стійкі зовнішні та внутрішні зв'язки, визначити систему принципів, розкрити зміст і обґрунтувати вибір дидактико-методичного забезпечення процесу підготовки майбутнього педагога.

Застосування цього підходу допомагає побачити цілісну структуру процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації інтерактивної взаємодії молодших школярів, яка складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних спільними функціями та цілями, а найголовніше – він показує єдність управління з формуванням їх готовності до організації інтерактивної навчальної взаємодії.

Отже, зазначений підхід дозволяє завдати єдину логіку побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й змісту всієї підготовки майбутнього фахівця у педагогічному ВНЗ. Водночас охоплюються всі основні напрямки навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту – до перевірки його ефективності.

Література

1. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Ежегодник [«Системные исследования. Методологические проблемы»]. – М. : Наука, 1982. – С. 26–46.
2. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання / Іван Васильович Малафійк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.
3. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. / авт.-упоряд. Т. Д. Кочубей, К. В. Іващенко. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. – 131 с. – (Серія – Педагогіка вищої школи).
4. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури / Ю. О. Шабанова ; М-во освіти і науки України ; Нац. гірн. ун-т. – Д. : НГУ, 2014. – 120 с.

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA KONCEPCJI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ WEDŁUG J. KORCZAKA

Dr. Ireneusz Pyrzyk

Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku, Polska

J. Korczak w swej praktyce daje nam wiele modeli rzeczywistych działań opiekuńczych i wychowawczych. W centrum jego zainteresowań znajduje się dziecko. Ono, a ściślej jego potrzeby stają się wyznacznikiem działań opiekuńczo-wychowawczych. Dlatego najczęściej uwagi J. Korczak poświęca dziecku, jego bio – psycho – społecznej diagnozie. Stara się zgłębić istotę dziecka. Kim ono jest ? Kim ono jest dla «społeczeństwa, państwa, czy kościoła»? Czy dziecko jest człowiekiem w pełni już «dziś», czy będzie nim dopiero «jutro», czyli ile jest w nim człowieczeństwa ? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest ważnym punktem wyjścia w próbie analizy jego dorobku. Stąd też wartością fundamentalną w jego koncepcji wychowania było dziecko, zaś wyznacznikiem tego wychowania – przede wszystkim potrzeby podopiecznych. Dlatego każe być wychowawcy «Fabre'em świata dziecięcego». Chociaż jest to praca bardzo żmudna, to ma on uporczywie dążyć do poznawania dziecka. Jest ona tym trudniejsza, że oprócz potrzeb powszechnych, należy diagnozować również potrzeby indywidualne.

Na plan pierwszy w tej koncepcji wysuwa się funkcjonowanie całego kompleksu zabiegów, mających na celu prawidłowy rozwój fizyczny dzieci. Zdawać by się mogło, że ten dobitny akcent w opiece higieniczno – zdrowotnej był charakterystyczny tylko dla J. Korczaka. Wszelako każdy z przedstawicieli Nowego Wychowania był w owym czasie *sui generis* higienistą, dbającym o maksymalnie korzystne warunki dla rozwoju fizycznego dzieci. Celestyn Freinet i jego żona, mimo, że nie byli lekarzami, napisali cały traktat na temat dbałości o zdrowie dzieci. Są to zatem kwestie nie tylko lekarskie, ale leżą także u podstaw działalności opiekuńczo – wychowawczej.

Znajdujemy również wiele ciekawych rozwiązań jeśli chodzi o zaspokajanie psycho – społecznych potrzeb dziecka (bezpieczeństwa, stabilizacji, bliskości, życzliwości, intymności, poznawcze). Decydującą rolę odgrywała tutaj samorządność wychowanków, od której zależało funkcjonowanie podstawowych dziedzin życia Domu Sierot. Według A. Lewina przejawiała się ona trojako:

- przez współzarządzanie – Rada Samorządowa, Sąd Koleżeński i Sejm ustalały w porozumieniu z dorosłymi prawa normujące podstawowe dziedziny życia «zakładu» i obowiązujące wszystkich bez wyjątku wychowanków i wychowawców,

- przez współgospodarzenie – szczególne miejsce w «systemie» J. Korczaka zajmowała praca w zakresie samoobsługi wychowanków. Najlepszych pracowników, pracę oraz narzędzia pracy darzono wielkim szacunkiem. Dzięki tzw. «dyżurom» Dom Sierot funkcjonował na zasadzie niemal całkowitej samoobsługi,

- przez oddziaływanie opinii publicznej – ujawniała się ona w pracy; komu, jaki powierzyć dyżur, w wyrokach sądowych dzieci, w «pocztówkach pamiątkowych», w Komisji Opiekuńczej, ale najbardziej ukazywały ją plebiscyty, które w znacznym stopniu decydowały o kwalifikacjach obywatelskich.

Niezmiernie ważnym elementem w tym systemie była dwustronna informacja pisemna pomiędzy wychowankami i wychowawcami poprzez «tablicę ogłoszeń» i «skrzynkę do listów».

Wielką wagę przywiązywał J. Korczak do szeroko pojętej własności osobistej wychowanków. Kieruje on ostre słowa dezaprobaty do tych wychowawców, którzy lekceważą i w imię porządku likwidują własność dziecka: «Jak śmiesz chamie rozporządzać się cudzą własnością? Jak śmiesz potem żądać, aby dziecko cokolwiek szanowało i kogokolwiek kochało?». Zadaniem opiekuna jest dbanie o to, aby dziecko miało osobistą własność i bezpieczne dla niej schronienie. Miało to dawać poczucie prawa i bezpieczeństwa, uczyć dobrych obyczajów, poszanowania cudzej własności.

Założeniem i zarazem ostatecznym celem w koncepcji wychowania J. Korczaka było samowychowanie. Chodziło mu o to, aby wychowanek opuszczający Dom Sierot sam potrafił kierować swoim życiem, zarówno w aspekcie materialnym, jak i duchowym. Tym bardziej, że dzieci były zmuszone opuszczać go już w wieku 14 lat życia.

Literatura

1. A. Lewin (red.), *Janusz Korczak. Pisma wybrane*, Warszawa 1978, ss. 7-9.
2. I. Newerły (red.), *Janusz Korczak. Wybór pism*, Warszawa 1958, t. 3, 332 s.

ЗАГАДКИ ЯК ЗАСІБ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Портянко В. П.

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна*

У відповідальний час розбудови самостійної Української держави зросла потреба в компетентних фахівцях, розумово обдарованих, з мисленням державотворців. Тому без грамотно поставленого розумового виховання в загальноосвітній школі аж ніяк не обійтись. Особлива роль тут відводиться учителю початкових класів, адже саме він закладає основи у розв'язанні даного важливого питання.

Не секрет, що для роботи з новими методиками викладання, в середовищі освічених людей потрібні глибокі знання, високорозвинене мислення, здатне до швидкого аналізу й миттєвих операцій, безпомилкових оперативних логічних кроків, необхідних для прийняття правильних рішень.

Розумове виховання необхідне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити й бути розумною повинна кожна людина, бо розум дуже необхідний у всіх без винятку видах людської діяльності. Тому й справжнє розумове виховання орієнтує дитину на життя у всій його проявах і складностях, а також у всьому його багатстві. Також по-особливому звучить ця тема, коли ми говоримо про учнів з особливими освітніми потребами. Саме загадки являються для молодших школярів з особливими освітніми потребами своєрідною зарядкою перед вивченням програмового матеріалу.

Загадка відноситься до малих фольклорних жанрів усної народної творчості, зберігає традиції українського народу, формує паралельно й національне виховання підростаючого покоління.

Загадка дає багато можливостей для розумового розвитку дітей, для прилучення їх до словесної художньої творчості [1, с. 6]. Створюючи чи відгадуючи загадку, вони зосереджують увагу на конкретному предметі. Молодші школярі (і з особливими потребами, і без особливих потреб) ще не володіють достатнім досвідом сприймання об'єкту, тому доцільно звертати їхню увагу на окремі, найвиразніші, найістотніші ознаки певного предмета чи явища. Твори-загадки тим і корисні, що під час їх опрацювання дитина вчиться розглядати предмет, виявляти його ознаки.

Цікава, допитлива загадка надовго запам'ятовується дитиною. Особливо привабливі для учнів початкових класів римовані загадки, які певною мірою допомагають дітям і педагогам зняти накопичену втому, вносять позитивне пожвавлення у навчально-виховний процес [8, с. 49]. У зв'язку з цим добірки тематичних загадок і вправ можна широко використовувати як на уроках, так і в позаурочний час [6, с.37]. Вони урізноманітнюють розумову діяльність учнів, підтримують їх інтерес до відповідної навчальної теми і зосереджують увагу на опануванні нової, наступної теми, допомагають позбутися одноманітності у виконанні запланованих пізнавальних операцій, а також, що дуже важливо, позбутися гіподинамії.

Що стосується дослідження і використання загадок як засобу розумового виховання особистості, то цей жанр використовували у своїй творчості письменники ще давньої літератури: І. Галятовський, А. Байбаков, М. Костомаров. Також використовували загадки у своїй творчості І. Франко, Ю. Федькович, Л. Глібов, Л. Боровиковський, С. Руданський, П. Тичина, М. Сингаївський та ін. Збиранням та укладанням збірок загадок займався Г. Ількович, І. Головацький, О. Сементовський, М. Закревський, М. Номис, П. Чубинський, І. Манжура, Б. Грінченко, Ф. Колесса, В. Гнатюк та ін. На початку ХХ століття вийшли окремі збірки загадок, укладені М. Зіронькою, А. Онищуком, І.П. Березовським. До наукового дослідження загадок в Україні і Росії звернулися О. Потебня, О. Сементовський, М. Сумцов, М. Рибникова, І. Колесницька, В. Аникіна, М. Пазяк та ін.

Незважаючи на наявність численних наукових статей та збірників загадок, цей жанр творчості як вагомий засіб розумового виховання підростаючого покоління й досі є одним з найменш вивчених. Ще недостатньо досліджена їх роль у розумовому вихованні особистості на різних етапах її розвитку, не систематизовані народні загадки за географічними районами поширення, мало уваги приділяється справі виявлення, збирання та вивчення українських народних загадок.

Також недостатньо використовуються загадки у навчально-виховному процесі початкової школи, хоча за останні роки в цій царині спостерігаються помітні зрушення. Зміст розумового виховання учнів початкових класів охоплює:

- розуміння значення знань, які здобуваються в школі, для життя і праці, громадської діяльності, будівництва самостійної Української держави;
- розвиток допитливості, спостережливості, кмітливості, активності на уроках, прагнення самостійно виконувати завдання у класі і вдома;
- уявлення про наукову організацію навчальної праці, навички самостійного читання дитячої літератури, уміння ділитися враженнями про прочитане;

- негативне ставлення до списування, бездумного зубріння, шпаргалок, підказування, невиконання домашніх завдань;
- шанобливе ставлення до розуму й розумних людей, бажання стати мудрою людиною [2, с. 325–326].

Загадка, на відміну від прислів'їв і приказок, не містить яскраво виражених етичних цінностей, що визначають поведінку, спілкування і діяльність людини. Вона спрямована на знаходження тотожності або схожості різних предметів і явищ. Найчастіше в загадках фігурують тварини, предмети, що оточують дитину, а також явища природи.

За змістом загадки дуже динамічні і змінюються не тільки залежно від регіону, але і від побуту окремого села і навіть сім'ї. Загадки можна визначити як своєрідні тести на кмітливість. Вони сприяють розвитку пам'яті дитини, її образного мислення, швидкості розумових реакцій, адже загадуються вони всім дітям, і кожна дитина прагне першою дати вірну відповідь [3, с. 232].

Загадка завжди дивовижна. Вона базується на спостережливості дитини. Чим більш спостережлива дитина, тим вона краще орієнтується в секретах загадок, тим швидше створює свої. Мисленнєвий процес якраз і активізується у свідомості дитини, коли вона швидко знаходить схожість між дідом, в сто шуб одягненим, і цибулиною або між дівчиною, що сидить в темниці з косою на вулиці, і морквиною [4, с. 28].

Важливо пам'ятати, що в складанні загадок можуть брати участь не окремі діти, а весь клас, що робить сам процес складання найбільш привабливим і цікавим, а результат загальним.

Складання загадок може супроводжуватися малюванням вибраного предмету, тобто намальований предмет береться за основу загадки [3]. Конструювання загадок у початковому класі може відбуватися й за допомогою SMART-технологій.

Загадка містить у собі великі можливості для розвитку кмітливості, уваги і уяви, асоціативного мислення дітей, формування в них умінь виділяти і уподібнювати істотні ознаки об'єктів. Використання загадок на уроці посилює його емоційну насиченість, активність учнів, їх зацікавленість до навколишнього [5, с. 8].

Загадки можна використовувати з метою постановки проблеми, здобування нових знань, закріплення вивченого матеріалу. Робота над загадками сприяє формуванню навичок самостійно виконувати різноманітні пізнавальні завдання і вміння порівнювати предмети, виділяти їх істотні ознаки, встановлювати взаємозв'язки між ними, а також розкриває красу навколишнього світу, образність рідної мови та сприяє формуванню зв'язного мовлення молодших школярів.

Література

1. Березовський І.Г. Українська народна творчість. – К.: Наукова думка, 1973. – 152 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.
3. Дорошенко С.І., Вашуленко М.С. та ін. Методика викладання української мови. – К.: Вища школа, 1992. – 395 с.
4. Кучинський М.В. Робота над загадкою // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С. 28–33.
5. Майборода В., Друзь З. Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 7–10.
6. Соловейчик У.С. Работа с загадками // Начальная школа. – 1982. – № 12. – С. 37–39.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибрані педагогічні твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т. 2. – С. 419–656.
8. Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники О.В. Марковича та ін. / Укл. М. Номис. – К.: Либідь, 1993. – 768 с.

МУЗИЧНО-ТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ РИТМІЧНО-РУХОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Пушкар Л. В.

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

Пріоритети в реалізації компетентної парадигми позначаються на глобальних змінах у змісті освіти і, як наслідок, на професійних та особистісних якостях майбутніх фахівців. Тому й досі залишаються актуальними дискусійні питання відносно формування певних компетенцій майбутніх вчителів початкової школи. На нашу думку, саме музичні компетенції, зокрема ритмічно-рухові, займають чільне місце в структурі професійних компетенцій бакалаврів початкової освіти.

У сучасному світі людина досить часто відчуває негативні емоції внаслідок інформаційної перенасиченості, невпевненості у завтрашньому дні, соціальних, політичних та природних катастроф. Глобальна системна криза, де перебуває постіндустріальне суспільство в цілому, спричиняє велику

кількість захворювань, що ускладнює одне з головних завдань вітчизняної освіти – збереження та зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я підростаючого покоління. Тому у науково-методичній літературі домінує думка відносно використання музичного мистецтва як у корекційних, лікувальних, профілактичних так і в педагогічних цілях. Ми виходимо з того, що потенціал музичних ритмічно-рухових компетенцій не обмежується навчально-виховним аспектом.

Нагадаємо, що під музичними компетенціями майбутніх педагогів розуміємо сукупність базових музичних знань та вмінь і навичок елементарного музикування, попереднього практичного досвіду творчої музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлює готовність та здатність бакалаврів початкової освіти до успішного здійснення музично-педагогічного впливу з огляду на потреби фаху, а також забезпечує їх самореалізацію та дозволяє бути компетентними [4].

Як ми зазначали в попередніх публікаціях, із переліку музичних компетенцій майбутнім вчителям початкових класів знадобляться вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові, імпровізаційні історико-теоретичні, оцінно-аналітичні, аудиторні, компонувальні, проектувальні [4].

Формуючі ритмічно-рухові компетенції, пропонуємо ритмічні заняття проводити на основі методик музичного виховання В. Верховинця, Ж. Далькроза, Д. Кабалецького, К. Орфа, З.В. Савкової, Б. Штрауса, Е.М. Чареллі та ін. Саме такі спроможності знадобляться їм для більш ґрунтовної фахової підготовки. Якщо сформовані не окремі вміння, а цілісні компетенції, тоді можна сказати, що підготовка вчителя початкової школи стає якіснішою і він здатен працювати на більш високому рівні.

Вплив музики на психічний розвиток людини в цілому (творчість, духовність, розум) дуже суттєвий тому, що вона захоплює ранні сфери психіки людини – сенсорну, моторну, емоційну тощо. У зв'язку з тим, що музичні здібності мають емоційно-моторну природу, вони проявляються дуже рано (іноді у два роки) та становлять ненавичний «фундамент» для психічного розвитку індивіда (за Л.П. Ізмайловою та С.І. Науменко) [1, с. 3-4].

На думку автора системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза, саме музика з її специфічною ритмічною організацією є найефективнішим інструментом удосконалення людини, оскільки «музика є значною психічною силою», яка «через свою здатність збуджування і упорядкування спроможна врегулювати діяльність всіх життєвих функцій» [5, с. 40]. Таким чином, не викликає сумніву впливовість музики на особистість, на загальну життєдіяльність людини.

Основу ритміки Далькроза становлять класичні ритмічно-рухові вправи, які формують координативну всіх психічних процесів та моторику. Крім того, адекватне сприйняття музики формується через тісну взаємодію з нею за посередництвом класичних ритмічних вправ [2, с. 29]. Саме тому ця метода сприяє через формування ритмічно-рухових компетенцій музично-терапевтичним цілям.

Г.І. Побережна вважає, що музика, як носій сакральної інформації, і музична терапія, як могутній інструмент впливу, спроможні допомогти людині гармонізувати себе і свої стосунки зі світом. «Саме поєднання педагогічних, психотерапевтичних методів з керованим музичним впливом може зробити переворот у долі як окремої людини, так і суспільства загалом» [3, с. 88].

Формування музичних ритмічно-рухових компетенцій, на нашу думку, необхідно проводити за допомогою комплексу методів: практично-пошукових (методи активізації процесу слухання музики, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритмічно-мовленнєвих ігор), а також художньо-творчих (музично-ігрові, та ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів) [4]. Так, залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій дозволяє майбутнім учителям за допомогою рухів тіла зображати зміст народних пісень, віршів, утішок, пестушок, казок, хороводів, які збагачуються літературним, музичним і драматичним компонентами; активізація процесу слухання музики зумовлює використовувати танок, музику і рух – елементи технології активного слухання музики, сутність якої полягає у внесенні ігрових елементів у сприйняття музичних творів, що супроводжується рухами, грою на елементарних музичних інструментах, підспівуванням, мелоречитатцією та жестикуляцією; а метод заохочення студентів до ритмічно-рухової інтерпретації, який має за мету сприяти засвоєнню найважливіших музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики, дозволяє передавати образний та емоційний зміст інструментальних творів.

Таким чином, не викликає сумніву важливість використання комплексу методів для формування ритмічно-рухових компетенцій бакалаврів початкової освіти, які матимуть у перспективі терапевтичний та педагогічний ефекти у процесі музично-естетичного виховання молодших школярів.

Література

1. Методичні рекомендації до підручника «Музика» (1 клас) / [уклад.: Л.П. Ізмайлова, С.І. Науменко]. – Сімферополь: Кримське навчально-педагогічне державне видавництво, 2004. – 24 с.

2. Ніколаї Г.Ю. Методичні основи ритміки Еміля Жак-Далькроза: Методичні рекомендації для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2007. – 34 с.

3. Побережна Г. Музикотерапія як інноваційна технологія особистісного розвитку / Г.Побережна // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2010. – № 3. – С. 87-97.

4. Пушкар Л.В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / Л.В. Пушкар. – Київ, 2009. – 24 с.

5. Jaques – Dalcroze Emil: Pisma wybrane. – Warszawa: WsiP; 1992. – S. 152.

УДОСКОНАЛЕННЯ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Роєнко Л. М., Грітченко Т. Я.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Оволодіння каліграфічним письмом – один із найскладніших аспектів навчання дитини у першому класі. Від педагога, його прикладу, його методичної підготовки залежить формування почерку учнів, тому учителю початкової школи важливо мати стійкий каліграфічний почерк.

Проблеми формування графічних навичок письма, методиці каліграфії велику увагу приділяли В. Горбач, П. Градобаєв, Ф. Греков, І. Євсєєв та ін. Педагогічними та психологічними умовами навчання каліграфії займалися Є. Тур'янова, М. Щербакіна та ін.

Значний внесок у розробку методики навчання письма зробили українські методисти М. Вашуленко, Т. Гарбуз, В. Групова, І. Кирей, О. Прищєпа, Н. Скрипченко, В. Таран, В. Трунова та ін.

Питаннями каліграфічного письма займаються вчителі-практики: А. Заїка, В. Лук'яненко, А. Мовчун, О. Сафонова, І. Пальченко та ін.

Проте у практиці сучасної школи спостерігається послаблення якості письма, відсутність належного контролю щодо письмових робіт учнів. І, як наслідок, значно збільшилась кількість учнів, що мають індивідуальні хиб у почерку.

Поняття графічна навичка письма включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері, і орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово.

Отже, успіх у роботі учнів залежатиме значною мірою від підготовки вчителя до роботи, від його власного письма. Якщо він сам не порушуватиме правил письма, гігієнічних вимог до нього, буде взірцем для учнів, то почерк вчителя унаслідують і його вихованці. Тільки систематична, уважна й послідовна робота, що сприяє виробленню та збереженню правильного та каліграфічного письма, дасть позитивні наслідки.

Питання виправлення хиб у почерку тих, хто навчає каліграфії, займає надзвичайно важливе місце. Одним із основних недоліків у формуванні почерку є недостатня загальна підготовка з графіки письма. Для успішного опанування методикою каліграфічного письма перш за все майбутнім педагогам слід виявити хиб у власному повсякденному почерку, з'ясувати причини і усунути їх, оскільки певні відхилення від взірця впливатимуть на письмо учителя у зошиті і на класній дошці.

Найчастіше у почерку студентів трапляються такі порушення як: нахил ліворуч, нерозбірливість, неохайність, поєднання рукописних і друкованих букв, порушення санітарно-гігієнічних правил письма – неправильне тримання кулькової ручки, недотримання правильної постави за партою.

Проблеми некаліграфічного письма у студентів виникли внаслідок низки причин: відсутність уваги до графічної правильності написання у середній і старшій ланці школи; вимоги вчителів середньої ланки школи щодо швидкості письма; ставлення самого студента до якості свого почерку. Останнім часом проблема поганого письма пов'язана з появою комп'ютера.

Особисті навички письма вчителя, наочний показ ним правильного написання букв, слів та речень, зацікавленість дітей на заняттях, повсякденний і систематичний контроль учителя за дотриманням учнями правил каліграфічного письма – ось основні фактори у виробленні учнівських навичок правильного каліграфічного письма. Тому майбутні педагоги за короткий час повинні виробити навички чіткого, розбірливого, усталеного письма, що відповідає вимогам сучасної початкової школи. На практичних заняттях з курсу «Каліграфія» студенти мають вивчити методику пояснення написання малих і великих літер у зошиті та на дошці, засвоїти правильне поєднання їх в склади та слова. Навчившись цьому, вони можуть поступово замінювати у своєму скорописі (почерку) неправильні за формою написання букви або цифри правильними, каліграфічними.

Тільки поступовою заміною неправильних за формою написання літер можна витіснити все негативне, що псує почерк.

Література

1. Кирей І. Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі: навч. посіб. / І. Ф. Кирей, В. А. Трунова. – К. 1996. – 143 с.
2. Лебедєва І. Формування навичок каліграфічного письма / І. Лебедєва // Поч. школа. – 2000. – № 3. – С. 10–11

ІНТЕРНАТУРНА ПРАКТИКА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Скоромна М. В.

Університет Ушинського, Україна

Узагальнення різних даних свідчить, що умовно всю систему формування основ педагогічної майстерності в навчально-професійній підготовці можна поділити на дві частини. По-перше, це теоретична підготовка з елементами корекції та нівелювання певних ознак і відпрацювання їх в різних тренінгових заняттях. По-друге, це науково-методична підготовка з зануренням в реальну суто практичну педагогічну діяльність.

Як правило, різні університети для забезпечення теоретичної підготовки реалізують в своїй діяльності спеціалізовані курси з основ педагогічної майстерності. Опосередковано використовують окремі дані соціальної, педагогічної та загальної психології, а також окремі теми культурологічних дисциплін, різні практикуми, тренінги, що пов'язані з розвитком комунікативних, організаторських навичок управління пізнавальною діяльністю та ін.

Що ж стосується другої частини (науково-методичної), то вона реалізовується переважно в умовах різних видів педагогічної практики. Як правило, в якості останньої виступає навчальна та виробнича. Багаторічні наші спостереження свідчать, що якщо перша частина формування основ педагогічної майстерності і досягає певної мети, то практична залишається переважно поза увагою. Очевидно, це пов'язано з кількома причинами. Серед останніх можна виділити обмеженість часу виробничої практики, виконання студентом в період її проходження численних завдань, які вимагають значних зусиль та часу. Наприклад, проведення магістерських досліджень, підготовка різних характеристик та ін.

Можна також стверджувати, що в період діючої системи педагогічних практик формування основ педагогічної майстерності здійснюється фрагментарно та опосередковано. Як наслідок, різні дослідження, а також наші спостереження свідчать, що на виробничій практиці студенти-педагоги мають проблеми в сфері культурологічних ознак педагогічної майстерності: комунікативних, мисленнєвих, мотиваційно-вольових, науково-предметних і науково-методичних, морально-етичних, професійно-орієнтаційних, соціально-професійних, адміністративних, психолого-педагогічних і виховних та інших особливостей.

Ураховуючи ці та інші позиції, важливим напрямом у подоланні такої проблеми може бути принципова зміна методології та системи практичної підготовки майбутніх учителів на рівні спеціально зорганізованої педагогічної практики. У цьому випадку нами пропонується суттєве розширення майже втричі тривалості практики для випускників педагогічних університетів. А також пропонуються спеціальні завдання для неї в межах міжпредметних зв'язків, де визначаються ключові ознаки педагогічної майстерності вчителя, щоб випускники мали змогу провести самооцінку та визначити необхідні завдання їх формування. З нашої точки зору, така практика може бути названа інтернатурною та тривати не менше 6 місяців.

Супровід такою інтернатурною практикою може здійснюватися різними фахівцями, психологом, вчителем-практиком, керівником методичної ради школи. При цьому після першого тижня роботи випускник повинен оцінити свої ознаки педагогічної майстерності самостійно. Таку ж незалежну експертну оцінку повинен зробити керівник інтернатурної практики в спеціальній діагностичній картці. Після здійснення цієї роботи випускники за необхідністю звертаються до керівників по допомогу в плані подолання чи більш ефективного використання різних технік, що характеризують його основні ознаки педагогічної майстерності. У той же час, після другого та наступних тижнів керівники надають допомогу та поради випускнику.

По завершенні інтернатурної практики випускник знову здійснює самооцінку вираженості ознак педагогічної майстерності. Це роблять також керівники практик в діагностичній картці, визначаючи зміни в динаміці їх прояву. На підсумковій нараді по завершенні практики

обговорюються результати самооцінки та експертної оцінки прояву основ педагогічної майстерності. Вказані результати враховуються поряд із іншими даними в пропозиціях щодо надання випускникові кваліфікації вчителя.

Запровадження інтернатурної практики, з нашої точки, дозволить:

- по-перше, занурити випускника в тривалу та напружену навчальну діяльність з метою адаптації до реальних умов праці;
- по-друге, активізувати його спрямованість самостійно здійснювати пошук шляхів вирішення різних педагогічних проблем;
- по-третє, мати чітку мотивацію до опанування необхідними педагогічними техніками, які дозволять успішно реалізувати свою педагогічну майстерність;
- по-четверте, цілеспрямовано використовувати поради керівників в аспекті корекції формування та набуття основ педагогічної майстерності;
- по-п'яте, мати чітку мету в шляхах майбутнього підвищення своєї педагогічної майстерності в професійному зростанні.

ВПРОВАДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сокаль М. А.

Університет Ушинського, Україна

Формування соціокультурної компетентності учнів є однією з основних вимог до процесу початкового навчання української мови. Соціокультурна змістова лінія мовної освіти стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. У тому числі вона «передбачає формування в учнів уявлень про мову як форму вияву культури українського народу» [2, с. 8].

Одним із важливих завдань сучасної лінгводидактики є пошук шляхів впровадження лінгвокультурної інформації в навчальний процес. Проблема реалізації лінгвокультурного підходу у викладанні української мови розглядається у зв'язку з питаннями розробки перспективних технологій навчання (Т. Симоненко), формування лінгвокультурологічної компетентності вчителя, вихователя (М. Федурко, А. Богуш, І. Давидченко), становлення мовної особистості учня (О. Куш), збагачення його словника «культурнонавантаженими» одиницями мови (М. Федурко, Л. Соловець). Проте залишається актуальним подальше дослідження лінгводидактичних аспектів лінгвокультурології, зокрема – розробка методики подання лінгвокультурної інформації учням молодших класів у процесі вивчення курсу «Українська мова».

Завдання дослідження: розкрити принципи відбору дидактичного матеріалу для навчання мови в лінгвокраїнознавчому аспекті; визначити методичні прийоми введення народознавчої інформації.

Відбір дидактичного лінгвокультурного матеріалу має здійснюватись перш за все на лексико-фразеологічному рівні, оскільки у формуванні номінативного значення мовних одиниць саме цього рівня головну роль виконують екстралінгвістичні фактори. Але необхідно пам'ятати, що внутрішньомовна семантика реляційних одиниць також не позбавлена національно-культурного компонента й опосередковано пов'язана з позалінгвістичною дійсністю [1, с. 51–55]. Отже, реляційні одиниці мови з їхнім прихованим країнознавчим потенціалом при вмілому відборі також можуть скласти навчальний матеріал з лінгвокраїнознавства. Однак одиниці лексичної системи, безперечно, найбільш явне джерело національно-культурної інформації.

Своєрідне коло знань народознавчого характеру, яке виникає поряд зі словом, можна актуалізувати за допомогою: компонентного аналізу, етимологічних довідок, уваги до внутрішньої форми слова, семантичних дериватів, лексико-семантичних зв'язків між окремими компонентами словника та ін. Національно-культурна цінність словникового складу стає помітнішою, якщо алфавітну сукупність слів з урахуванням країнознавчої проблематики перетворити в тематичну, оскільки лексичний фон слова визначає тематичні зв'язки слів.

Лінгвокраїнознавству властива лінгвістична природа, тому основою викладання мови в лінгвокраїнознавчому аспекті є методика навчання мови. Проте можна виділити особливі методичні прийоми введення народознавчої інформації. Серед таких: просте пояснення реалій (його потрібно запам'ятати); завдання на спостереження за прихованою в текстах етнокультурологічною інформацією (її потрібно виявити); введення народознавчої інформації через дидактичний матеріал (зміст) граматичних вправ; подання країнознавчої інформації через семантику фразеологізмів; створення спеціальних народознавчих додатків; використання країнознавчого плану ілюстрацій та ін.

Пояснення реалій може бути: лінгвістичним (пояснюють саме слово, його значення, іноді – етимологію); енциклопедичним (це можуть бути різні за обсягом коментарі довідково-енциклопедичного характеру, що містять пояснення самої дійсності).

Виявити і засвоїти приховану в текстах народознавчу інформацію допомагають: питання, пов'язані зі значенням слова, у тому числі з його внутрішньою формою; запитання до тексту, що дозволяють скоротити народознавчу інформацію навчального тексту до ключової лексики; коментування – роз'яснення, що стосуються конкретного слова або фрази, певного уривка або всього тексту в цілому; лінгвокраїнознавчого плану завдання, що формують навичку презентації вже відомої країнознавчої інформації з тієї чи іншої теми.

Введення етнокультурологічної інформації через зміст граматичних вправ може відбуватися: на рівні слів і словосполучень (це сприяє поповненню конкретних лексико-тематичних груп); на рівні зв'язних текстів країнознавчої тематики.

Прийом подання країнознавчих відомостей через семантику фразеологізмів та афоризмів (прислів'їв, приказок) ґрунтується на специфіці цих номінативних одиниць, які є неповторною національною особливістю кожної мови. В початковій школі досить активно (у порівнянні з іншими прийомами) використовують цей лінгвокраїнознавчий прийом викладання,

Реалізувати у викладацькій практиці прийом зорової семантизації можливо в таких варіантах: використовувати засоби наочності, спеціально створені для навчального процесу художниками-ілюстраторами, фотографами (див. оформлення підручників); використовувати картини, малюнки, фотографії, фільми, які для включення в навчальний процес підбирає вчитель; спонукати учнів створювати малюнки, достовірні в країнознавчому відношенні. Народознавчий план засобів зорової наочності є своєрідним і заслуговує (поряд зі слуховою наочністю – музичними ілюстраціями) окремого розгляду.

Перспективою подальшого дослідження є розробка конкретних напрямів лексичної та словникової роботи з одиницями лексики, що мають етнокультурний потенціал.

Література

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–17.

КАЛІГРАФІЧНИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сугейко Л. Г.

Херсонський державний університет, Україна

В епоху науково-технічного прогресу і бурхливого потоку інформації сучасній людині доводиться багато займатися освітою і самоосвітою. Унаслідок чого й виникла потреба у розбірливому, швидкому, гарному письмі, основи якого закладаються саме у початковій школі. Зараз можна почути багато нарікань щодо необхідності красивого письма, адже воно, на думку багатьох, є не обов'язковим. У практиці сучасної школи спостерігається послаблення якості письма, відсутність належного контролю щодо письмових робіт учнів. І, як наслідок, значно збільшилася кількість учнів, що мають індивідуальні хиби у почерку. Тому удосконалення каліграфії письма студентів є нагальною проблемою педагогічних вишів України.

Значний внесок у розробку методики навчання письма учнів початкової школи зробили українські методисти: М.С.Вашуленко, І.Ф.Кирей, О.М.Палійчук, О.Ю.Прищепа, Н.Ф.Скрипченко, В.І.Таран, В.А.Трунова, М.І.Чабайовська. Питанням каліграфічного письма займаються вчителі-практики: А.М.Заїка, В.Г.Лук'яненко, А.О.Мовчун, І.Г. Пальченко, О.М. Сафонова та інші.

Головне завдання курсу каліграфії – навчити майбутнього вчителя початкових класів правильного, чіткого, швидкого і красивого письма, виправити хиби його почерку, виробити техніку письма крейдою на класній дошці, оволодіти знаннями методики навчання каліграфії.

Поняття «графічна навичка письма» включає каліграфічний компонент – уміння правильно, чітко, швидко і красиво зображати рукописні знаки на папері, і орфографічний – знання правил використання рукописних знаків і вміння застосовувати ці правила під час письма. Усе це формується поступово. Успіх у роботі учнів залежатиме значною мірою від підготовки вчителя до роботи, від його власного письма. Якщо він сам не порушуватиме правил письма, гігієнічних вимог до нього, буде взірцем для учнів, то почерк вчителя унаслідують і його вихованці. Тільки

систематична, уважна й послідовна робота, що сприяє виробленню та збереженню правильного та каліграфічного письма, дасть позитивні наслідки [2, с. 12].

Питання виправлення хиб у почерку тих, хто навчає каліграфії, займає надзвичайно важливе місце. Одним із основних недоліків у формуванні почерку є недостатня загальна підготовка з графіки письма. Для успішного опанування методикою каліграфічного письма перш за все майбутнім педагогам слід виявити хиби у власному повсякденному почерку, з'ясувати причини і усунути їх, оскільки певні відхилення від взірця впливатимуть на письмо учителя у зошиті і на класній дошці.

Найчастіше у почерку студентів трапляються такі порушення: нахил ліворуч, нерозбірливість, неохайність, поєднання рукописних і друкованих букв, порушення санітарно-гігієнічних правил письма – тримання ручки, правильне сидіння за столом тощо. Останнім часом проблема поганого письма пов'язана зі ставленням самого студента до якості свого почерку, а також поява комп'ютера. Тому на практичних заняттях студенти мають вивчити методику пояснення написання малих і великих літер у зошиті та на дошці, засвоїти правильне поєднання їх у склади та слова. Навчившись цьому, вони зможуть поступово замінювати у своєму почерку неправильні за формою написання букви або цифри правильними, каліграфічними. Тільки поступовою заміною неправильних за формою літер можна витіснити все негативне, що псує почерк [1, с. 126].

Каліграфія займає особливе місце в системі фахової підготовки учителів початкових класів. Велику допомогу студентам надає посібник М.І. Чабайовської «Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр», який повністю зорієнтований на мету мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо володіння українською мовою як в усній, так і в писемній формах і є важливим чинником інтелектуального розвитку особистості майбутнього вчителя, стимулом творчої самореалізації індивідуальності [4, с. 67].

Саме цей посібник подає уніфіковану графіку та методичний апарат написання цифр, букв та їх з'єднань, оскільки на сьогоднішній день відомо більше 10 різновидів прописів для студентів та учнів початкової школи.

Зошити з каліграфії для студентів зі спеціальності «Початкова освіта», автором яких є також М.І. Чабайовська, подають написання великих і малих букв українського алфавіту, а також цифр за інноваційними технологіями. Формування навичок письма ґрунтується на поєднанні різних методів навчання каліграфії: генетичного, лінійного, копіювального, ритмічного (тактового) (у вищих педагогічних навчальних закладах пропонується застосовувати генетичний метод в оволодінні письмом букв нової графіки, згідно з яким написання літер базується на основі генезису) [5, с. 23].

У ньому вміщено завдання, завдяки яким можна виправити вади власного почерку, навчитися каліграфічно писати, щоб у майбутньому використати набуті практичні навички у педагогічній діяльності. Мовний матеріал сприяє формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, який досконало володіє українською мовою.

Зошит з каліграфії є посібником нового типу, який відповідає завданням, що стоять перед сучасними вищими педагогічними навчальними закладами у підготовці вчителів початкових класів високого кваліфікаційного рівня.

Отже, оволодіння методикою каліграфії та самою каліграфією, вміння каліграфічно писати в зошиті та на дошці, упевнено знати звукову сторону мови, способи позначення звуків на письмі, вміти коментувати написання букв та їх поєднань, користуватися всіма видами та прийомами письма, знаходити графічні помилки у своєму письмі та в письмі своїх однокурсників є одним із найголовніших завдань каліграфії, що покликане формувати кваліфікованого майбутнього фахівця початкової школи.

Література

1. Кирей І.Ф., Трунова В.А. Методика викладання каліграфії в початковій школі / І.Ф. Кирей, В.А. Трунова. – К.: Вища школа, 1994.
2. Кирей І.Ф. Методика сприяння успішності з каліграфічного письма / І.Ф. Кирей // Поч. шк. – 1999. – № 11.
3. Палійчук О.М. Методика навчання каліграфічного письма / О.М. Палійчук // Нав. пос. – Чернівці: Букрек, 2010 – 344 с.
4. Чабайовська М.І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр : навч.-метод. посіб. / М.І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 116 с.
5. Чабайовська М.І. Зошит з каліграфії в II частинах / М.І. Чабайовська. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2009. – 56 с.

A MODERN STATE AND LEVEL OF THE INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION FACULTY

Tambovska K. V.

University Ushynsky, Ukraine

In order to study the current state of affairs the research devoted to the peculiarities of the intellectual development during the studies was performed among students of pedagogical faculties.

First of all we were interested in changes of the intellectual processes quality, the general index of intelligence of future primary school teachers.

Following V. Druzhinin's study [1] about the close connection between indices of learning achievement and general intellectual development, 150 students were given three diagnostic tests to determine the level of general intelligence. The intelligence structure test developed by R. Amthauer was used for this purpose [2]. This test allows to determine not only the level of general intellectual development but also «the intellectual profile» of students by means of subtests concerning verbal and counting skills and spatial thinking. Testing was included in the process of students' educational life and took place during the study of psychological and pedagogical subjects in 2nd, 3rd and 4th courses.

The study revealed that all students could be divided into three characterological groups: those who make progress; those who regress and those who do not change the level of their intellectual development (see. Fig. 1).

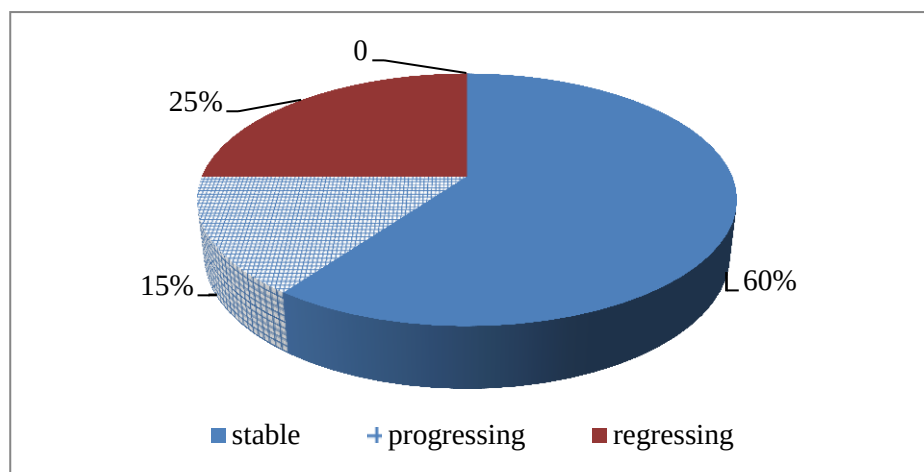


Fig. 1. The dynamics of students' intellectual development

In general, these results correlate with the general understanding of the young person's intellectual development, but can not be considered satisfactory, since the process of professional training, that coincides with the sensitive period of intellectual development, should give a higher percentage of progressive changes.

General results of the dynamics of the intellectual development indices are shown in Table 1. Determining the standards for this group, we were guided by the indicators of student achievements in the corresponding disciplines of their professional training.

Table 1

Averages of students' intellectual development according to R. Amthauer's test

Indices of intelligence	2nd course	3rd course	4th course	Norm
General intelligence index, absolute value	96,6	97,2	100,4	90-120
Verbal intelligence, %	52,0	56,0	60,0	72,0
Counting skills, %	18,0	22,0	24,0	64,0
Spatial thinking, %	18,0	20,0	20,0	64,0

As you can see from Table 1, there is quite a slow growth of future teachers' intellectual resources. Evidently, the test we used is socially determined, but it allows to define the nature of qualitative changes in this area. After analysing the stimulus material it is clear that the dynamics of changes in intelligence levels is also affected by the level of the task complexity which is decreasing with age, due to gaining experience. The impact of the higher education institution, students' mastering in new cognitive strategies training are very important, too. At the same time, as we can see from Table 1, none of the intellectual development

indices comes close to the indicator of student achievements. The best indices are observed on verbal intelligence and they are closer to the indicator of student achievements in humanities. The rate of students' counting skills and spatial thinking is a cause for concern, because these qualities are essential for primary school teachers as well as the ability to respond quickly and accurately to external events.

Upon the whole, the test results show the need to improve the intellectual capacity of students. To achieve this goal, it is highly recommended to use diagnostic methods and problems with logical exercises that positively affect students' cognitive activity and mental development.

References

1. Druzhinin, V. N. (1999). *Psihologiya obshchih sposobnostey* [Psychology of general abilities]. – SPb: Piterkom, 368 p.
2. Karelin, A. (2007). *Bol'shaya entsiklopediya psihologicheskikh testov* [A big encyclopedia of psychological tests]. – M.: Eksmo, 416 p.

ХУДОЖНІЙ ОБРАЗ – ОСОБЛИВА ФОРМА ЕСТЕТИЧНОГО ОСВОЄННЯ СВІТУ

Ткаченко А. В.

Університет Ушинського, Україна

Будь-який образ є фрагментом зовнішнього світу, який потрапив у фокус людської свідомості, став її подразником й інтеріоризований нею, постає фактом свідомості, ідеальною формою її змісту. Поза художніми образами відсутнє естетичне відображення дійсності, мистецька уява та творчість. У гносеологічному полі образ – найбільший за обсягом феномен. Історико-культурній еволюції художнього образу присвячено фундаментальні праці Е.Ауербаха, М.Бахтіна, Г.Гачева, К.Горанова, О.Лосева, О.Фрейденаберга та ін. Проте окремі аспекти зазначеної проблеми продовжують залишатися мало висвітленими.

Процес теоретичного осмислення поняття «художній образ» було започатковано античною естетикою, асоціюючись з іменами Платона та Арістотеля. Платон дав перше визначення художнього образу у поєднанні з поняттями мімесису, катарсису та «калокагатії». Для нього образи в мистецтві – копії реальних об'єктів й опосередковано вічних ідей, вельми віддаленими від істини. Тому ці образи не лише позбавлені пізнавальної цінності, але й перешкоджають пізнанню істинно суцього світу [1].

Можна окреслити низку суттєвих особливостей, властивих класичним концепціям інтерпретації художнього образу: синтетизм і цілісність підходу; акцентування основних функцій художнього образу (пізнавальної, оцінної, виховної, естетичної і т.д.); окреслення в художньому процесі 4-х взаємодіючих факторів: дійсності як джерела; обдарованої особистості художника як активного творчого начала; мистецького твору як художньої цінності; інтерпретації художньої цінності, її соціального й індивідуального сприйняття, а також критичного осмислення як підсумку й завдання процесу творчості.

Вагомий вплив на розвиток теорії художнього образу у західній естетиці здійснив феноменологічний напрям, репрезентований працями Ж.П.Сартра, Н.Гартмана та ін. Мистецтво в них – не образ дійсності, але саме є особливою дійсністю, яка перебуває у стані конфлікту з «фізичним порядком» природи та суспільства. Причому витвір мистецтва розглядається як певна даність, котра містить всю сутність буття, цілісність людського існування, що дозволяє проникнути у сутність життя й у свою власну сутність одночасно. Зазначена концепція, на думку К.Горанова, стала теоретичною основою мистецтва модернізму [3].

Мистецтво як соціокультурна реальність виконує ні з чим не порівнянну художню функцію: робить видимим невидиме, чутним нечутне, сприяє виявленню не виявленого й раніше не пережитого в людському житті. Центральним поняттям у концептуалізації естетичної культури особистості здавна постає феномен художнього образу й сукупної йому здатності до продуктивної уяви. У сучасній психолого-педагогічній літературі уявою називається здатність людини оперувати образами зовнішнього світу й виражати певний внутрішній зміст (сукупність ідей, почуттів, оцінних ставлень до життя та переживань у широкому змісті цього слова. А у контексті тяглої естетико-філософської традиції продуктивна уява інтерпретується як центральна художня здатність [2].

Художній образ – особлива форма естетичного освоєння світу, за якої зберігається його предметно-чуттєвий характер, його цілісність, життєвість, конкретність, на відміну від наукового пізнання, що подається у формі абстрактних понять. Формою мислення у мистецтві виступає художній образ. Це основа будь-якого виду мистецтва, а спосіб творення художнього образу – головний критерій приналежності до різних видів мистецтва. Образи виникають у свідомості людей під впливом реальної дійсності, сприйнятої за допомогою органів чуття. Вони є копіями, відбитками

дійсності. Образи зберігаються в пам'яті і можуть бути відтворені уявою. На основі образів пам'яті митець створює нову реальність – художній образ, який у свою чергу викликає у свідомості людей (слухачів, глядачів) низку уявних образів.

Художній образ є формою існування мистецтва. З позиції його розуміння розглядають пізнавально-виховне, освітнє й особистісно-розвивальне значення мистецтва.

Художній образ є формою мислення в мистецтві, пізнання дійсності й одночасно її оцінкою; такою, яка виражає ставлення художника до світу. Художник мислить асоціативно, тому образ будується як парадокс, неподібність, символ. У художньому образі злиті в єдине об'єктивне й суб'єктивне, матеріальне й духовне, зовнішнє і внутрішнє. Як відображення реальності, художній образ є її перетворенням. Він зберігає єдність суб'єкта й об'єкта, і не може бути простою копією свого життєвого прообразу. Художній образ виступає водночас і як певне (поетичне, ідейно-естетичне) значення, і як знак, що містить це значення. До характеристики художнього образу можна додати також умовність, багатозначність, недомовленість.

Таким чином, художній образ є центральним, системоутворюючим поняттям для різних видів мистецтв, особливим, емоційним, природним й надзвичайно продуктивним способом пізнання реальної дійсності. Термінологічне сполучення «образ чогось» або «когось» вказує на стійку властивість художнього образу співвідноситися з позахудожніми явищами. Його специфіка органічно пов'язана з явищами реальної дійсності й механізмами логічного мислення. А як філософська категорія посідає належне місце в естетичних системах, з'ясовуючи специфіку взаємозв'язку мистецтва з немистецтвом: з життям і свідомістю.

Література

1. Аристотель. Сочинения в четырёх томах. Т. 1. / Ред. В. Ф. Асмус. – М., «Мысль», 1976. – 550 с.
2. Боровик О.В. Развитие воображения: Метод. реком. / О.В. Боровик. – М.: ООО «ЦГЛ «Рон»», 2000. – 112 с.
3. Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь / К. Горанов. – М.: Искусство, 1970. – 520 с.

РИТОРИЧНИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ткаченко Л. П.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Риторика як навчальна дисципліна професійного спрямування по праву посідає провідне місце в системі підготовки майбутнього вчителя. Маємо усунути суперечність між вимогою запитів суспільства на підготовку вчителя-інтелектуала та дещо формальним формуванням риторичної культури випускника педагогічного ВНЗ. Між тим, сьогодні існує чималий теоретико-методологічний потенціал щодо формування риторичного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Педагогічною наукою сьогодні ведеться пошук нових моделей організації навчально-виховного процесу, для створення якісно нових стосунків між суб'єктами навчання, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу. Достатньо дослідженими сьогодні є освітні технології (А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пехота), зокрема, інтерактивні технології навчання (Л. Пироженко, О. Пометун), тренінгові технології (Т. Куренна, Л. Мова, І. Сингаївська) тощо. Набуває неабиякої актуальності дослідження риторичного потенціалу професійних практикумів, комунікативних тренінгів, методу конкретних ситуацій (Н. Криштоф, Г. Сагач, Ю. Швалб). Однак, потребує тривалої методичної апробації цілий комплекс інноваційних педагогічних технологій, що можуть бути ефективно реалізовані під час вивчення риторики.

Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій у сучасному ВНЗ. Педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій. Інновації (від лат. *innovatio* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов. Інноваційний потенціал педагога розглядаємо як сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність.

Упровадження інноваційних технологій на заняттях мовного циклу неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою

й усвідомленою готовністю до інновацій. Принципово нові педагогічні ідеї і положення вимагають переорієнтації методичної роботи на пошук та розробку інноваційних шляхів розвитку всіх ланок і складових системи мовної освіти, формування в освітньому середовищі справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності.

Аналіз інноваційної діяльності у навчанні риторики показує, що на практиці переважно впроваджуються технології, серед яких можна виділити: особистісно зорієнтоване навчання та виховання, громадянську освіту, профільне навчання, технологію групової навчальної діяльності, теорію рівневої диференціації навчання, інформаційно-комунікаційні технології, проектну методику, інтерактивні технології, технологію формування творчої особистості, театральну педагогіку, технологію гуманізації педагогічної діяльності, трансформацію педагогічних ідей В. Сухомлинського в практику роботи різних навчальних закладів, розвиток критичного та креативного мислення, теорію ігрових технологій.

Використання інноваційних технологій підвищує інтенсивність навчання, розвиває творчі здібності. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Освітня технологія інтерактивного навчання в процесі підготовки вчителів – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають студента до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія готує нове покоління, яке вмє спілкуватися, слухати та чути інших, міркувати. В її основу покладено ідеї творчої співпраці. При запровадженні цієї технології знання засвоюються краще, адже інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук шляхів її вирішення.

Отже, риторичний потенціал майбутнього учителя стане запорукою його успішної та ефективної професійної реалізації.

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Торчинська Т. А., Гарачук Т. В.

УДПУ імені Павла Тичини, Україна

Духовне відродження українського народу неможливо уявити без животворного впливу рідної літератури на формування основ національної свідомості, адже література – один із активних чинників суспільного виховання.

Сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є однією з передумов інтелектуального й духовного розвитку особистості, проблема розвитку читачької самостійності учнів початкової школи стала особливо актуальною в наш час.

Аналіз науково-методичної, навчальної та художньої літератури кінця XIX – початку XX століття дозволив зробити висновок, що проблеми виховного впливу художньої літератури на особистість школяра-читача набули в той час не лише педагогічного, але й соціального характеру: вони хвилювали не лише вітчизняних учених і методистів, а й прогресивних педагогів, письменників та громадських діячів. Вважаючи читання важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів та джерелом їхнього духовного розвитку, вагомий внесок у розв'язання проблем формування читачької самостійності зробили І. Франко, Л. Українка, О. Пчілка, С. Русова, Т. Лубенець, М. Драгоманов та ін.

Учені-методисти розглядали літературу як скарбницю духовних надбань людства, порушували питання про необхідність керування домашнім читанням учнів, вважали за необхідне координувати зусилля сім'ї та школи з метою розвитку читачьких інтересів школярів. Багато основоположних думок тогочасної методики читання використовується під час організації позакласної роботи з книгою й тепер.

Особливої актуальності набула багатогранна творчість видатного українського вченого й педагога В. Сухомлинського, який у численних працях, звертаючи увагу на велику роль художньої літератури у формуванні особистості молодшого школяра, підходив до уроків позакласного читання не тільки із загальноосвітніх позицій, але й із пізнавальних та виховних. Особливо важливе значення, на думку вченого, має рівень підготовки вчителя до проведення уроків читання. Ввести кожного учня в світ книжки, виховати любов до неї, зробити книжку «провідною зіркою» в житті дитини зможе лише той учитель, у житті якого книжка теж займає важливе місце.

Залучити дитину до світу книг допоможуть уроки позакласного читання основне завдання яких – організувати цілеспрямоване самостійне читання учнями різноманітної навчальної

(художньої, науково-пізнавальної) літератури для дітей, поглибити знання, виховати любов до читання, розширити пізнавальні інтереси і нахили школярів.

Позакласне читання ґрунтується на знаннях і вміннях, здобутих учнями на уроках класного читання. Успіх позакласного читання залежить передусім від сформованості навичок читання вголос і про себе. Без цього виконати програмні вимоги до позакласного читання неможливо. Крім того, уроки класного читання розвивають у дітей таку якість, як свідомість читання, без чого не уявляється ефективна робота над вихованням активного читача. Нарешті, позакласне читання спирається певною мірою й на ту любов до книги, яка виховується в дітей під час роботи над художніми творами на уроках читання.

Однак уроки позакласного читання мають свої специфічні навчально-виховні цілі. Полягають вони в тому, щоб забезпечити систематичне ознайомлення з широким колом кращих книг для дітей; допомогти учням засвоїти загальні особливості та закономірності, за якими групуються книги й упорядковується їхня різноманітність; навчити дітей вільно й безпомилково знаходити необхідну книгу, визначати своє коло читання. Іншими словами, головне завдання уроків позакласного читання в початковій школі – виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності молодших школярів.

Цілеспрямоване навчання дітей правильної читацької діяльності й виховання в них доцільних читацьких звичок у процесі безпосереднього вивчення (сприймання) книг-об'єктів із доступного кола читання здійснюється спочатку під керівництвом учителя, потім – під його контролем і, нарешті, без учителя, за допомогою самих книг. Ця система читацької підготовки реалізується через проведення уроків позакласного читання і передбачає формування основ особистісної якості – читацької самостійності.

Читацька самостійність характеризується наявністю в читача мотивів, що змушують його звертатися до книг і системи знань, умінь, навичок, які дають йому можливість із найменшою затратою часу й сил реалізувати свої бажання у відповідності з суспільною й особистою необхідністю. Об'єктивним показником читацької самостійності школяра варто вважати стійку необхідність і здатність читати книги за усвідомленим вибором, із застосуванням у процесі читання всіх знань, умінь та навичок, якими він оволодів до спілкування з книгою.

Зовнішнім проявом мінімального рівня сформованості в читача будь-якого віку основ читацької самостійності (а значить, і типу правильної читацької діяльності) є знання широкого кола доступних книг і – як наслідок – інтерес до книг, здатність вибрати для себе книгу «до душі» й прочитати її з максимально можливим для нього освітньо-виховним ефектом, а також наявність у кожній галузі читання своїх читацьких переваг.

Отже, тип правильної читацької діяльності – це той механізм, який визначає органічність входження книги в життя читача, тому, якщо основи його закладені, він має тенденцію до необмеженого вдосконалення у процесі читання книг. Якщо ж під час молодші школярі оволодівають не типом правильної читацької діяльності, а лише її окремими аспектами, то як би добре не було поставлене навчання, воно не викличе в дітей інтересу до самостійного вибору й читання книг, і вплив книжкових багатств на особистість буде випадковим, незначним.

Чим складніша навчальна діяльність, якою повинні оволодіти діти, тим чіткіше повинен уявляти програму навчання вчитель. Сучасна методична наука пропонує розвивати читацьку самостійність молодших школярів, дотримуючись своєрідних етапів навчання. Етапи навчання школярів-читачів – це сходинки, якими діти оволодівають під час засвоєння призначеного для них кола книг, формування інтересу до їхнього читання, умінь в них орієнтуватися, бажання й звички до них звертатися. Ці етапи менше всього пов'язані з віком дітей, але безпосередньо залежать від рівня оволодіння технікою читання, вміння слухати, сприймати й відтворювати прочитане в своїй уяві. Звідси їх назва: підготовчий, початковий, основний, завершальний. Етапи розрізняються: а) завданнями й умовами навчання; б) структурою уроку; в) характером постановки й розв'язання навчальних ситуацій.

Провідну роль у вирішенні проблеми розвитку читацької самостійності молодших школярів відіграють два компоненти: 1) рівень підготовки вчителя до проведення уроків позакласного читання; 2) ефективність уроків позакласного читання як основної форми керівництва самостійним дитячим читанням. Перший компонент дидактичної моделі – підготовка вчителя до проведення уроків позакласного читання. Другий компонент – підвищення ефективності уроків позакласного читання – передбачає створення на цих уроках оптимальних психолого-педагогічних та методичних умов для розвитку читацької самостійності учнів.

Висока ефективність цієї системи досягається внаслідок врахування цілого ряду оптимальних психолого-педагогічних та методичних умов, серед яких особливо важливими виявилися такі:

- формування навичок читацької самостійності забезпечується, в першу чергу, цілеспрямованою діяльністю педагога, який головну мету кожного уроку позакласного читання вбачає у вихованні школярів-читачів, у розвитку їхніх навичок користування книжкою й орієнтації в книжковому «морі»;

- на кожному уроці позакласного читання учні вводяться в книжкове середовище, в такі ситуації та види творчої діяльності, які сприяють збудженню інтересу до книжки, розвивають навички користування нею, формують читацьку самостійність.

СЛОВНИКОВА РОБОТА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ)

Турбарова Н. К.

Університет Ушинського, Україна

Реформи, що відбулися у загальній освіті, торкнулися кожної її ланки, зумовивши зміну пріоритетів. В оновленому Державному стандарті початкової освіти провідним названо компетентнісний підхід до навчання. У курсі «Літературне читання» він реалізується через формування читацької компетентності молодших школярів, яка є «базовою складовою комунікативної і пізнавальної компетентностей...» [3, с. 71]. Розвиток навичок читання не єдиний напрямок розвитку мовлення на уроках вивчення художньої літератури як мистецтва слова. В.О. Мартиненко зазначає: «Як і уроки української мови, уроки літературного читання сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності» [2, с. 52].

Значення словникової роботи в такому ключі значно зростає, бо вона є основою будь-якої мовленнєвої діяльності й обов'язковим компонентом уроку.

Питанню організації словникової роботи в школі приділяли багато уваги психологи, мовознавці та методисти (А. Богуш, Л. Варзацька, К. Пономарева, О. Леонт'єв, О. Лобчук, М. Львов, В.Мухіна, І. Синиця, Л. Соловець, Г. Ушакова та ін.). Проте особливого значення набуває саме прагматичний аспект проблеми, зокрема словникова робота на уроках літературного читання, матеріалом для якої виступають фразеологічні одиниці. У повсякденному житті й у процесі роботи з художніми текстами вчитель постійно стикається з цими культурно маркованими одиницями, бо вони є з одного боку – ментальним кодом, а з іншого – цінними компонентами тексту, що дозволяють створити потрібний стилістичний ефект, двоплановість.

Завдання дослідження: визначити форми словникової роботи, описати особливості її організації при опрацюванні фразеологічних одиниць.

Традиційно, у методиці розрізняють лексичну та словникову роботу. Так, під останньою Г.П. Коваль розуміє: «1) ознайомлення із лексичною системою мови; 2) удосконалення мовленнєвої практики...» [1, с. 63].

Словникова робота на уроці – це система роботи протягом усього уроку. По-перше, словникова робота проводиться до читання тексту з метою ознайомити учнів із новими словами, уточнити або розширити значення вже відомих. На цьому етапі важливою є попередня робота вчителя із художнім текстом і добір способів семантизації стійких виразів. По-друге, словникова робота проводиться під час поглибленого і структурного аналізу літературного твору на уроці. Виявляється вона на цьому етапі у виділенні опорних, логічно наголошених слів, роботі над засобами художньої виразності, лексико-стилістичному аналізі. По-третє, словникова робота проводиться під час переказу тексту. Цей вид вправ і є показником активного вживання нового виразу чи слова з уточненим значенням. По-четверте, слова і вирази опрацьовані у ході словникової роботи, можливо використати під час вправ на розчитування, вправ спрямованих на розвиток літературної творчості. Це створює передумови для переведення слова з пасивного словника в активний.

Однак, організовуючи цю роботу, слід враховувати особливості фразеологічних одиниць, а саме: розуміння фразеології в «широкому» і «вузькому» значенні; варіативність компонентного складу фразеологізмів; трансформації у структурно-семантичному плані одиниці, якщо вона введена в текст.

Під час проведення словникової роботи вчитель може вдаватися до різних прийомів семантизації – від найбільш простих – пояснення значення стійкого звороту через добір слів-синонімів, до – використання статті фразеологічного словника. Щодо останнього, хочемо зазначити, що роботу з лексикографічними працями, орієнтованими на потреби молодшого школяра, ускладнює декілька моментів: по-перше, більшість фразеологічних одиниць, які зустрічаються у текстах читанок, не мають тлумачення у цих міні-словниках; по-друге, тип таких словників не гніздовий, що значно утруднює роботу з ними, бо дитині, щоб знайти потрібне значення мовної одиниці, треба знати її узуальну форму.

При систематичній словниковій роботі вчитель досягне значного успіху, однак при цьому повинен пам'ятати: частотність уживання фразеологізмів з одного боку сприяє їх кращому запам'ятовуванню, а з іншого – нівелює образність, експресивність виразу.

Загалом, аналіз чинних підручників з читання, методичної літератури, досвіду кращих вчителів-методистів і наші спостереження дозволяють нам виділити основні види робіт із фразеологізмами на уроках читання. Наведемо приблизний їх показчик:

- 1) використання стійких виразів як дидактичного матеріалу для формування навичок читання (технічної та смислової сторін);
- 2) збагачення словникового запасу молодших школярів зазначеними мовними одиницями;
- 3) опрацювання фразеологічних одиниць, які винесені у заголовок твору;
- 4) робота над одиницями другої номінації під час здійснення аналізу художнього твору;
- 5) робота над фразеологізмом, що є виразником теми або головної думки художнього тексту, але не винесений у заголовок;
- 6) використання стійких виразів при переказі учнем тексту;
- 7) опрацювання фразеологічних одиниць, що подані перед вивченням цілого розділу або в кінці його.
- 8) розробка і проведення дидактичних ігор, вправ, спрямованих на літературну творчість, позакласних заходів на основі фразеологічного матеріалу.

Таким чином, система опрацювання фразеологічного масиву має таку логіку: знайомство з одиницею, повторення і закріплення її значення, активізація у мовленні учнів.

Література

1. Коваль Г.П. Методика читання: Навчальний посібник / Г.П. Коваль, Л.І. Іванова, Т.Б. Суржик. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2009. – 280 с.
2. Мартиненко В.О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / В. О. Мартиненко // Методичний коментар до навчальних програм для 1-4 класів : Дайджест / Укл. О.В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2012. – С. 50-57.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Видавничий дім «Основа», 2013. – 392 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Філатова Л. С.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Останнім часом актуалізувалася увага до іміджу у зв'язку із загостренням проблеми вибору, що постала перед суспільством та конкуренцією на різноманітних ринках – споживчому, політичному професійному. Доцільний, адекватний імідж є необхідним для будь-якого виду соціальної діяльності. Щоб скласти власний імідж, мало сприймати зовнішні характеристики людини, необхідно сформувати у масовій свідомості позитивну оцінку певного образу і певну думку про представників цього образу. Це повною мірою стосується професії вчителя.

Сучасна ситуація в освіті цікава тим, що вчителю доводиться діяти в умовах, які відбуваються в країні соціальних перетворень. Українське суспільство стає все більш відкритим: починається активне використання досягнень західної педагогіки, в освітній процес упроваджуються нові концепції і технології. При цьому учні й учителі можуть сповідувати різні політичні, релігійні та культурні цінності. Це вимагає від учителя відкритості та толерантності, уміння слухати співрозмовника, володіти здатністю до емпатії.

Становлення професіоналізму вчителя початкової школи – тривалий процес, що потребує постійного підвищення його компетентності. Протягом усієї кар'єри вчителю доводиться вчитися, удосконалювати методичну майстерність, вирішувати освітні завдання, пов'язані з розвитком особистості учнів засобами багатьох навчальних предметів (мова, читання, математика, природознавство, громадянська освіта, дисципліни художнього циклу тощо).

У зв'язку з цим у педагогіці поняття «імідж» отримало своє заслужене визнання. Поява вчителя в ореолі людини, що створює власний імідж, дозволяє говорити про появу нової галузі – педагогічної іміджології. На нашу думку, імідж учителя – позитивно сформований стереотип відчуття образу педагога в уявленні колективу учнів, колег, соціального оточення, у масовій свідомості. При формуванні іміджу вчителя його власні якості, переплітаються з тими властивостями, які приписуються йому суспільством.

Можна запропонувати таке соціально-психологічне визначення іміджу вчителя: імідж – це символічний образ суб'єкта, створюваний у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з учасниками цілісного педагогічного процесу.

Найбільш значущими складниками іміджу вчителя початкової школи є: охайний зовнішній вигляд, досконале володіння мовною нормою, доречне використання вербальних і невербальних засобів спілкування, відповідність образу професії внутрішньому «Я».

У структурі іміджу вчителя початкової школи варто виділити дві взаємопов'язані складові частини. Зовнішня складова включає міміку, жести, тембр і силу голосу, костюм, манери, ходу, поставу тощо. Зовнішній вигляд учителя, безумовно, може створити робочий чи неробочий настрій на уроці, сприяти або перешкоджати взаєморозумінню, полегшуючи чи ускладнюючи педагогічне спілкування. Внутрішня складова – це особистісний потенціал людини, уявлення про її духовний та інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності.

Таким чином, імідж учителя містить такі структурні компоненти: індивідуальні та особистісні якості, комунікативні особливості професійної діяльності та поведінки. Можна говорити про загальний імідж педагога та ситуативне виявлення цього образу. Особливі професійні та громадські функції вчителя, необхідність бути завжди на очах у своїх вихованців, їхніх батьків, широкої громадськості висувають підвищені вимоги до особистості вчителя, його морального образу. Для педагога необхідна єдність внутрішнього змісту та зовнішніх виявів його у діяльності. Для вчителя початкової школи важливим є й тембр голосу, і темп мовлення, уміння почути учня, налагодити зв'язок з його сім'єю. Привабливий вигляд педагога має потужний позитивний психотерапевтичний вплив на дитину.

Сучасному українському суспільству варто подбати про створення позитивного іміджу вчительства загалом, і вчителя початкової школи зокрема. Саме вчитель початкової школи стане першим провідником у світ знань, сформує необхідні базові уміння, закладе позитивні мотиваційні компоненти до подальшого навчання. Тож слід продумати розробку позитивних сюжетів у ЗМІ про життя сучасного українського вчителя.

ІГРИ-ВПРАВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Чапюк Ю. С.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

У сучасному світі проблема творчого розвитку особистості є досить актуальною. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Посилюється увага до розвитку креативного мислення особистості, надання їй можливості виявити їх. Незважаючи на те, що проблема розвитку творчого початку в учнів досліджується давно, багато питань залишаються не вирішеними. Тому на сьогодні актуальним питанням є використання в практиці роботи школи технології формування креативного мислення особистості. Особлива увага фокусується саме на учнях молодшого шкільного віку, зважаючи на сензитивність цієї категорії дітей щодо формування даного феномена.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що питання цілеспрямованого формування креативного мислення розглядалися у роботах Р. Атаханова, В. Гагай, З. Калмикової, Л. Максимова, Н. Менчинської та інших. В Україні окремі аспекти означеної проблеми розроблялися у рамках психологічних та педагогічних робіт Г. Баллом, А. Коваленко, Г. Костюком, С. Максименком, Л. Мойсеєнко, В. Моляком, Б. Якимчуком [1].

Навчання іноземної мови допомагає дітям оволодівати новими засобами оформлення думок, замислюватись над особливостями рідної мови, над особливостями будови нової мови (фонетичної, лексичної, граматичної), над своєрідністю її правопису. При ознайомленні з іншою системою понять у дітей виникає можливість «усвідомлювати своє мислення»; у них формується і розширюється філологічний кругозір, удосконалюються розумові здібності. Учні дізнаються про ті граматичні явища, які відсутні в рідній мові. Послідовна систематизація лексико-граматичного матеріалу заохочує дітей до інтенсивної розумової діяльності. Вона стимулює активне здійснення операцій аналізу, синтезу, зіставлення, умовиводу і тим самим сприяє ранньому формуванню логічного мислення [2].

Пропонуємо вправи, які, на наш погляд, не тільки сприяють розвитку знань з іноземної мови, але й формуванню креативного мислення учнів початкових класів.

Game «Associations» («Асоціації»)

What word do you associate with? Запишіть, з яким словом (іменником) у вас асоціюється кожна назва тварин. (Робота виконується протягом 3 хв).

E.g. A bird – sky, a dolphin – sea.

A squirrel, a fox, a cow, a snake, a cat, a frog, a fish, a hedgehog.

Ця гра-вправа спрямована на те, аби діти «включили» свою уяву, пам'ять, мислення, добираючи ті місця, де можуть мешкати тваринки. Відповіді учнів можуть бути різними і, водночас, усі вони вважаються правильними. При виконанні цієї вправи вчителю важливо заохочувати маленьких школярів до творчості та підбору різних слів, що розширюватиме активний словник дітей, сприятиме формуванню креативного мислення учнів молодшого шкільного віку.

Game «Make the word» «Складіть слово»

Make the word according to instruction. (Утворіть слово за інструкцією.)

Letter after B (C)

The first letter of an alphabet (A)

Letter before S (R)

Letter after S (T)

Letter after N (O)

Letter before P (O)

Letter after M (N)

Cartoon

Game «Draw» («Намалюй»)

Draw symbols to following words. (Намалюй символи до наступних слів)

Money – Trip –

Love – Family –

Song – Happiness –

Game «What can it be?» («Що це може бути»)

Завдання: із набору слів здогадатися, що це.

Trees, benches, cars, people – street. (Дерева, лавки, машини, люди – вулиця).

Tables, pens, teacher, children – school. (Столи, ручки, вчитель, учні – школа).

Game «Imagine yourself» («Уяви себе»)

При виконанні цієї вправи вчитель пропонує учням уявити себе на місці певного предмета: маленької рибки, великої хмари, вовка, білочки, горішка і т.ін. Учні «перевтілюються» в образ і мають дати відповіді на такі запитання:

Who / What are you afraid of? (Кого / Чого ти боїшся?)

Who is your friend? (Хто твій друг?)

What do you like doing? (Що ти любиш робити?)

What do you like eating? (Що ти любиш їсти?)

Резюмуючи вищевикладене наголосимо, що, використовуючи на уроках іноземної мови такі вправи, учні не лише отримують велике задоволення від самого процесу навчання та від його результатів, але й залучаються в процес креативного мислення, самостійно добуваючи знання, висувуючи оригінальні ідеї, вчаться формулювати власні думки і відноситися з повагою до думки інших, використовувати отримані знання й уміння в нових ситуаціях повсякденного життя.

Література

1. Скалич Любов Йосипівна. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2007. – 184 арк. – Бібліогр.: арк. 161-175.

2. Полікарпова Ю.О. Інноваційні педагогічні технології у викладанні іноземних мов студентам магістратури. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.academia.edu/1613464/>; Фомина Т.Н. Инновационные технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе / Т.Н. Фомина, Т.Г. Зеленова // Ярославский педагогический вестник. – 2003. – № 1 (34). – С. 36-42.

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВНЗ США

Чичук А. П.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Проблема змісту навчання займає центральне місце у підготовці педагога, зокрема початкової школи. Вона являє собою предмет уваги з боку Ради Карнегі з питань вищої освіти, професійних асоціацій, викладачів-практиків коледжів та університетів, педагогів-теоретиків, що прогнозують склад змісту навчання та вивчають характер його взаємодії з усіма компонентами навчально-виховного процесу [4, с. 15]. У розв'язанні цієї проблеми особливу роль американські педагоги відводять розкриттю поняття «курикулум» [4, с. 15-16].

Упродовж всієї історії розвитку педагогічної думки США увагу американських педагогів приваблювали питання курикулуму. Однак систематичне дослідження його побудови відбувалося у

XX столітті, вченими Дж. Бічамп (G.A. Beauchamp) [1], Д. Уілер (D.K. Wheeler) [3], Ф. Боббіт (F. Bobbitt) [2] та ін.

Зміст освіти для одержання фаху вчителя, зокрема початкової школи у США відрізняється різноманітністю. Але якщо програма факультету відповідає всім вимогам, що пред'являються штатом директивними матеріалами та стандартами освіти, штат дає право цьому навчальному закладу видавати своїм випускникам дипломи, які дають право на роботу вчителем у цьому штаті. Кожні п'ять років навчальні заклади перевіряються інспекторами (переглядаються успіхи випускників факультету, відповідність навчального плану стандартам освіти штату). У США існує ряд угод між штатами, згідно яких один штат визнає дипломи, видані іншим штатом [5, с. 77-78].

На кожному педагогічному факультеті університету існує кілька відділень, а отже, й кілька програм. До речі, на кожному відділенні їх також декілька, відповідно до програм діють навчальні плани, орієнтовані на підготовку вчителів, зокрема початкової школи різного рівня. Зокрема, навчальний план, спрямований на підготовку бакалавра значно відрізняється від навчального плану, за яким навчається студент, націлений на досягнення ступеня доктора [5, с. 79].

Розглянемо, які дисципліни викладаються у ВНЗ при підготовці вчителя початкової школи.

Кількість дисциплін психолого-педагогічної спрямованості значне, які групуються в блоки (до 10). У зв'язку із значним обсягом інформації в курсах, на відділах діє система вибіркового відвідування занять та система елективних курсів. Взагалі, психолого-педагогічні дисципліни поділені на 4 блоки: теоретичний, в процесі проходження якого студенти опановують курс педагогічної психології, пов'язаний з розвитком і навчанням студентів, а також курс основи освіти, яким включає філософію, соціологію, політику. Курс з оцінювання, тестування та статистики інколи входить до складу курсу педагогічної психології [5, с. 80]. В межах психолого-педагогічної підготовки студенти слухають лекції із шкільного права, на яких розглядаються випадки жорсткого поводження з учнями, юридичні вимоги до вчителя тощо; вивчають курси з мультикультурної освіти, де дізнаються як стимулювати пізнавальну активність у дітей з бідних сімей.

Взагалі у США, за даними Н. Малкової [5], у професійній підготовці вчителя у США психологія являє собою провідну дисципліну. Психологічний цикл включає:

- Загальну психологію, яка відображає методи психологічних досліджень, психічні процеси та властивості особистості;
- Вікову психологію, яка значну увагу приділяє вивченню вікових особливостей дитини й підлітка, враховуючи кризові фази розвитку;
- Педагогічну психологію, яка значну увагу приділяє різним видам тестів та оцінюванню інтелекту учнів, а також організації педагогічної практики [5, с. 82].

Крім теоретичного блоку, до психолого-педагогічних дисциплін входять практичний блок. Який на педагогічних факультетах при підготовці вчителя початкових класів представлений:

- методикою читання;
- методикою математики;
- методикою природознавства;
- методикою суспільствознавства тощо [5, с. 81].

До психолого-педагогічних дисциплін належить практика в школі та дослідницький блок [5, с. 80].

Отже, до психологічного циклу навчальних дисциплін належать 4 блоки: теоретичний, практичний (методичний), дослідницький та практика в школі.

У самому центрі освіти лежить програма «Куррікулум та навчання» (Curriculum and Instruction), в якій обговорюються питання одержання освіти групи населення, яка раніше не мала можливості її одержати; планування уроку й розділу; стандарти й контроль; використання технологій – фундаментальні проблеми змісту освіти й навчання [5, с. 82].

У США освіта вивчається одразу багатьма науками: філософією освіти, когнітивною психологією, психопедагогікою, соціологією освіти тощо. Замість терміна «педагогіка» використовують поняття «науки про освіту» (Educational Studies). Не зустрічається і термін «дидактика» в англомовній літературі, відсутня самостійна наукова дисципліна педагогіка [5, с. 4]. Значна увага представниками педагогічної психології зверталась на вивчення здібностей та досягнень учнів, на соціальні аспекти й мотиви навчання, але безпосередньою структурою розумової діяльності учнів у класі не займалися, як зазначає Н. Малкова [5, с. 33].

Слід зазначити, що психологізм превалює в більшості підходів у сфері освіти у США. У США практично відсутня педагогічна наука і педагоги США турбуються про недостатність педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи. Компенсувати відсутність педагогічної науки вдається за допомогою курсу «Foundations or Social Foundations». Це поєднаний курс філософії, соціології, антропології освіти та історії педагогіки, який звичайно вивчається на рівні бакалавра початкової школи. Для магістрів та докторів ці предмети викладаються кожний окремо [16, с. 84].

Для визначення змісту навчання американські педагоги застосовують морфологічний та функціональний підходи. Морфологічний підхід відображає ієрархію навчального матеріалу, що представлена в навчальних дисциплінах і розкриває порядок викладання навчального матеріалу в процесі навчання. Функціональний підхід сприяє врахуванню об'єктів вивчення (предметних знань, прийомів мислення, цінностей) у процесі навчальної діяльності студентів [4, с. 87].

Як видно із зазначеного, для обґрунтування процесу відбору змісту навчання для вищих педагогічних навчальних закладів США приділяється значна увага: застосовують певні підходи (морфологічний та функціональний). У США практично відсутня педагогічна наука і педагоги США турбуються про недостатність педагогічної підготовки майбутніх учителів, зокрема початкової школи.

Література

1. Beauchamp G.A. Curriculum Theory. Itasca, Illinois, 1981. – 221 p.
2. Bobbitt F. The Curriculum of Modern Education. New York, 1941. – 419 p.
3. Wheeler D.K. Curriculum Process. London: Landon Univ. Press, Ltd, 1967. – 320 p.
4. Лизунова Нина Михайловна. Теория и практика отбора содержания обучения в высшей школе США. – Дисс. ... канд. пед. наук. – Москва, 1990. – 190 с.
5. Малкова Наталья Вячеславовна. Теоретико-методологические аспекты обоснования содержания педагогической подготовки будущих учителей в США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Владимир, 2008. – 192 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО АКТИВІЗАЦІЇ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Шевчук І. В., Шкуренко О. В.

Уманський педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Одним з важливих завдань сучасної школи залишається активізація розумової діяльності учнів початкових класів на уроках, в тому числі і на уроках математики. Ця проблема пов'язана із зосередженням уваги вчителів початкової школи на нерозкритих можливостях навчального матеріалу; на організації роботи учнів так, щоб кожна дитина була задіяна в активну діяльність, тобто стала центральною фігурою уроку.

Грунтовно ця проблема розглядається в працях В.І.Загв'язінського, І.А.Зязюна, О.В.Попової, С.О.Сисоевої, В.О.Сластьоніна та ін. Активізація учнів на уроці, вважають вони, створюється не лише вихованням допитливості, розв'язуванням нестандартних задач але і готовністю сприйняти новий матеріал в усій її глибині. У теорії навчання доведено і підтверджено практикою, що процес засвоєння звичайного нового матеріалу, а також вправ тренувального характеру може розвивати активність учнів, якщо в його основі лежить методично продумана система завдань.

Аналіз відвіданих уроків переконує нас в тому, що вчителі початкової школи не завжди творчо, вдумливо підходять до вивчення навчального матеріалу. Можна спостерігати виконання одноманітних завдань, або завдань, опрацювання яких зводиться до механічного перенесення знань з однієї ситуації в іншу, а це, в свою чергу, викликає в учнів байдуже ставлення до предмета, знижує інтерес, скоує ініціативу, робить учня « пасивним споживачем». У цьому процесі відсутнє головне – самостійні роздуми над навчальним матеріалом, розвиток пошукової діяльності учнів.

Зупинимось на окремих моментах уроку математики.

Так, при вивченні теми «Табличні випадки множення і ділення» вчителі, як правило, обмежуються складанням таблиці множення (ділення) і на основі практичних вправ намагаються довести вивчення цього матеріалу до автоматизму. На протязі всіх уроків, присвячених вивченню табличних випадків множення (ділення), спостерігається одноманітна робота. В даний момент доцільно включати завдання з елементами дослідження, які будуть активізувати розумову діяльність учнів. Наприклад, таблиця множення 3. Після її складання слід звернути увагу на такі аспекти:

1. Яка закономірність спостерігається в добутках? (Кожний наступний добуток збільшується на 3).

2. При множенні числа 3 на парне число отримуємо парне і навпаки.

3. Сума одиниць і десятків добутку ділиться на 3. (Наприклад, $3 \times 4 = 12$, $1 + 2 = 3$, $3 : 3$)

На завершення таблиці множення числа 3 доцільно запропонувати учням математичний диктант:

1. Запишіть в порядку зростання добутки, що отримали при множенні 3 (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30).

2. Підкресліть в попередньому завданні парні числа (6, 12, 18, 24, 30).

3. Вставте пропущені числа (3, 6, 9, ... 15, ... 18, ... 30).

При вивченні усної і письмової нумерації багатоцифрових чисел слід зосереджувати увагу на детальному розборі чисел. Наприклад, при ознайомленні п'ятицифрових чисел слід зосередити увагу на тому, який найвищий розряд в даному числі, як називається п'ятий розряд (дес. тисяч), скільки класів в даному числі, назвати клас одиниць, клас тисяч, прочитати число, записати його за допомогою цифр, розкласти на суму розрядних доданків, визначити його місце в натуральній послідовності.

Розглянемо це на конкретному прикладі. Число 46794. Після озвучення числа звертаємо увагу дітей на першу половину числа – сорок шість тисяч.

- В якому класі повинна знаходитись ця частина числа? (В другому класі).
- Який найвищий розряд даного числа ви почули? (Десятки тисяч).
- На якій дротині ми відкладали десятки тисяч? (На п'ятій).
- Скільки десятків тисяч прозвучало? (Чотири десятки тисяч, або 40 тисяч).
- Яка кількість одиниць тисяч в даному числі? (Шість одиниць тисяч).
- Чи всі розряди другого класу прозвучали в даному числі? (Ні. Немає розряду сотень).
- Запишемо першу половину числа в нумераційній таблиці:

Клас тисяч			Клас одиниць		
сотні тисяч	десятки тисяч	одиниці тисяч	сотні	десятки	одиниці
	4	6			

- Яка друга половина числа? (794)
- Чи всі розряди є в даному числі? (Так)
- Запишемо дане число в нумераційній таблиці:

Клас тисяч			Клас одиниць		
сотні тисяч	десятки тисяч	одиниці тисяч	сотні	десятки	одиниці
	4	6	7	9	4

Пропонуємо учням записати число в зошиті: 46 794

- Умовно поділити його на класи.
- Назвати число, що стоїть в першому класі (794)
- Назвати число, яке ми запишемо в другий клас – клас тисяч (46)
- Розкласти число на суму розрядних доданків: $40\,000 + 6\,000 + 700 + 90 + 4$
- Назвати кожний розряд (4 одиниці, 9 десятків, 7 сотень, 6 одиниць тисяч, 4 десятки тисяч)
- Визначити місце числа в натуральному ряді:

46 793 46 794 46 795

- Скільки у даному числі всього: одиниць – 46 794; десятків – 46 79; сотень – 467; одиниць тисяч – 46; десятків тисяч – 4

Наступним завданням буде запис чисел на слух.

За допомогою такого аналізу учні переконуються, що числа другого класу читаються так само, як і числа першого класу.

Особлива увага зосереджується на записі чисел, в яких є відсутні одиниці певного розряду і, на місці яких ставиться нуль. Доречно нагадати, що нуль – це не відсутність розряду, а лише відсутні одиниці в даному розряді. При цьому слід акцентувати увагу дітей на тому, що у записі багатоцифрових чисел перший клас – клас одиниць записується трьома цифрами, які вказують на три розряди (одиниці, десятки, сотні), аналогічно записується і другий клас, якщо у числі наявні всі розряди.

При читанні і записі багатоцифрових чисел спочатку називаємо числа другого класу, а потім через невелику паузу числа першого класу.

Наведені приклади роботи з новим матеріалом розкривають не використані можливості його вивчення, а це, в свою чергу буде активізувати думку дитини. Вивчення даної теми в школі має значні недоліки, а саме: не розкривається чітко роль тисячі як лічильної одиниці, вивчення цієї теми розпочинається з нумераційної таблиці, а не з самостійного її розкриття.

Практичні вправиспрямовані на активізацію мислення учнів у роботі з новим матеріалом мають на меті показати урок як оригінальне педагогічне творіння, де все цікаве, де активізується думка дитини.

Література

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Шевчук І. В. Методичні підходи до розв'язування текстових задач у початковому курсі математики / І. В. Шевчук, Г. К. Шевчук – Умань: РВЦ «Софія», 2008. – 190 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАКТИК У СТАНОВЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Шищенко В. О.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Одним із провідних елементів підготовки сучасного студента педагогічного ВНЗ є безперервна пропедевтична практика, що має на меті залучення до самостійного виконання функцій учителя початкових класів безпосередньо в умовах реального навчально-виховного процесу.

Завданнями безперервної пропедевтичної практики студентів факультету початкового навчання є: удосконалення знань про специфіку навчально-виховного процесу початкової школи у навчальному закладі освіти; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; забезпечення органічної єдності теоретичного навчання з практичною підготовкою майбутніх вчителів початкових класів; практична підготовка студентів до виконання типових діагностико-прогностичних, освітньо-виховних, конструктивно-організаційних, науково-дослідницьких, консультативно-координаційних завдань діяльності вчителя початкових класів; розвиток та удосконалення професійної майстерності, закладання основ власного стилю педагогічної діяльності; залучення до науково-дослідницької діяльності в галузі початкової освіти; виховання здатності до педагогічної рефлексії та прагнення до професійного самовдосконалення; використання інноваційних технологій освіти.

Безперервна пропедевтична практика покликана забезпечити поглиблення та удосконалення теоретичних знань студентів факультету початкового навчання стосовно: філософсько-методологічних засад освітньої діяльності; науково-теоретичних основ педагогічного процесу сучасної початкової школи; вікових та індивідуальних психолого-педагогічних і фізіологічних особливостей розвитку дитини молодшого шкільного віку; соціально-психологічних основ розвитку дитячого соціуму; сучасних вимог до змісту та технологій початкової освіти; методології та методів науково-дослідної діяльності в галузі початкової освіти; теоретичних засад управління школою; основних напрямів розвитку інноваційних процесів у галузі освіти; соціально-психологічних, етнокультурних і педагогічних особливостей виховання дитини в сім'ї; психологічних основ професійно-педагогічного самовдосконалення.

У ході безперервної пропедевтичної практики студенти факультету початкового навчання набувають та вдосконалюють такі професійно значущі уміння: створювати поліфункціональне педагогічне середовище, що забезпечує різнобічний розвиток дитини, охорону її здоров'я, безпечні умови життєдіяльності; проектувати становлення особистості кожної дитини, спираючись на її психофізіологічні та етнокультурні особливості; планувати, організовувати та здійснювати педагогічну діяльність відповідно до сучасних освітніх вимог; науково обґрунтовано, педагогічно доцільно добирати та реалізовувати форми, методи та прийоми навчально-виховної взаємодії з учнями відповідно до сучасних вимог до уроку в початковій школі; здійснювати позакласну роботу, спрямовану на інтелектуальне, моральне, громадянське, естетичне, фізичне, екологічне виховання особистості молодшого школяра; забезпечувати умови для повноцінної соціалізації та етнічної самоідентифікації кожного учня; організовувати й проводити науково-дослідницьку роботу з актуальних проблем педагогіки та психології початкового навчання; вивчати та впроваджувати перспективний досвід і нові технології початкової освіти; з метою координації виховних зусиль

початкової школи та сім'ї проводити психолого-педагогічне консультування та просвіту батьків учнів; організаційно та методично забезпечувати ефективність взаємодії школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей; здійснювати постійне самовиховання професійно значущих якостей особистості та самовдосконалення педагогічних знань і умінь.

Зазначимо, що варто розробити цілісну й комплексну програму пропедевтичної безперервної практики з 1 по 4 курс підготовки студентів освітнього рівня «бакалавр». На першому курсі така практика проводиться з метою ознайомлення зі специфікою майбутньої спеціальності. Студенти одержують завдання вивчити нормативні документи, що регламентують навчально-виховну діяльність школи та її матеріально-технічну базу; провести спостереження за системою роботи педагогічного колективу школи і вчителя-класовода та подати у вигляді творчої роботи: «Як сьогодні живе українська школа?». На другому курсі практику проводять з метою ознайомлення з організацією виховної роботи у початковій школі та основними умовами функціонування її різних структурних підрозділів (бібліотека, їдальня, актовий та спортивний зали). Студенти виконують завдання, спрямовані на підготовку та проведення загальношкільних заходів (предметних тижнів, спортивних свят, пишуть сценарії до виховних заходів тощо). На третьому курсі практика проводиться з метою поглиблення та закріплення теоретичних знань з дидактики, теорії і методики виховання, формування педагогічної майстерності та комунікативної культури. Тут переважають завдання на укладання планів-конспектів нетрадиційних уроків, відео-звітів про проведення з дітьми комунікативних заходів пізнавального характеру. На четвертому курсі така практика має на меті вивчення психолого-педагогічних основ організації навчально-виховного процесу в перші дні навчання дитини в початковій школі, ознайомлення з особливостями роботи вчителя з першокласниками та їхніми батьками в перші тижні навчального року. Завдання передбачають розробку заходів для заохочення першокласників до навчання, планів виставок «Мої перші підручники», створення портфоліо «Мій клас», фотовиставки «Наші захоплення» тощо.

У результаті проходження безперервної пропедевтичної практики бакалавр повинен уміти: застосовувати знання з дидактики, теорії і методики виховання, вступу до спеціальності, педагогічної майстерності, методик викладання навчальних дисциплін на практиці; спостерігати за організацією вчителем навчальної діяльності дітей (правила користування ручкою, олівцем, зошитом, підручником тощо); спостерігати за педагогічною майстерністю вчителя початкових класів, зокрема використанням наочності в перші тижні навчання першокласників; спостерігати за виховною роботою в класі; спостерігати за роботою вчителя з батьками молодших школярів; спостерігати за формою оцінювання знань учнів на уроках.

Отже, проведення пропедевтичної практики сприяє не лише професійному зростанню студентів, а спонукає до самоаналізу. Кожна педагогічна практика передбачає рефлексію студентів щодо тих змін, які відбуваються у стані їхньої готовності до формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів, щодо труднощів, що виникають та щодо конкретних дій, які застосовуються для їх подолання.

З ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шкуренко О. В.

Уманський державний педагогічний університет імені П. Г. Тичини, Україна

В умовах Європейської інтеграції проблема комунікації є однією з найважливіших. Комунікація в сучасному житті відіграє величезну роль в усіх сферах діяльності людини, а особливо в освітній сфері, в контексті професійної педагогічної комунікації. Сьогодення вимагає організувати таку педагогічну професійну освіту, яка матиме високу якість, розвиватиме в педагога уміння адекватно сприймати педагогічні новації, створювати власну систему діяльності, адаптуватися до змін, уміти самовдосконалюватися у своїй діяльності.

У наукових дослідженнях видатних учених С. Абрамовича, Ф. Бацевича, Н. Бутенко, Н. Волкової, А. Леонтьєва, О. Яшенкової та ін. простежується проблема формування комунікативних компетентностей майбутнього учителя початкової школи.

Комунікативна поведінка педагога ґрунтується на педагогічному такті, коректності, вимогливості до себе і учнів, стимулює пізнавальний інтерес, мотивацію учнів до навчання. Вона сприяє створенню в процесі навчання ділової, полілогової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність в роботі. Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється вплив особистості на особистість.

У освітньому процесі виділяємо традиційну мовну комунікацію і комунікацію, яку здійснюють за допомогою електронних засобів навчання.

Щодня бачимо ситуацію, коли з преси і телебачення, а особливо мережі Інтернет, учні дізнаються про ту інформацію, яка суперечить цінностям цивілізованого суспільства. Об'єм інформації постійно зростає, негативно впливаючи на загальний рівень культури і духовності людей [3, с. 27].

Комп'ютерно-опосередкована комунікація обумовлює серйозні зміни у використанні мовних засобів, породжує невміння розрізняти жанрову і стилістичну доцільність мовних засобів, зменшує словниковий запас, позбавляє різноманітності та варіативного висловлювання, що, у свою чергу, призводить до комунікативних і психологічних бар'єрів [2, с. 209].

Увага до мовної комунікації пов'язана з тим, що: учні мало спілкуються; не уміють висловлювати свої думки і судження; мова бідна, засмічена сленгом. Такі недоліки може виправити учитель, оскільки він упродовж 4 років навчає учнів різних предметів, і основним його завданням є розвинути в учнів зв'язне мовлення, навчити їх не просто писати або читати, а добре володіти рідною мовою і уміти висловлювати свої думки.

Н. Волкова окреслює комунікативність учителя як сукупність істотних, стійких властивостей особистості, які сприяють прийняттю, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню педагогічної інформації, тобто інформації, направленої на навчання і виховання учнів [1, с. 23].

Комунікація – це інформаційно-технічний процес обміну інформацією між суб'єктами навчання. Педагогічне спілкування – це соціально-психологічний процес взаємодії суб'єктів навчання, при якому вони не просто передають інформацію, а емоційно уточнюють її, формують, розвивають із зміною свого емоційного стану.

На нашу думку, професійна педагогічна комунікація – це уміння людини (професіонала) орієнтуватися і використовувати особливості професійного (педагогічного) спілкування, які ґрунтуються на відповідних компетентностях в певній професійній галузі.

Під терміном «професійна педагогічна комунікація» розуміємо процес взаємодії педагога з учнями, який реалізується за допомогою різних каналів комунікації і застосування різних форм і методів спілкування з метою навчання, виховання і регуляції професійно-педагогічних відносин (учитель – учень, учитель – учитель, учитель – комп'ютер – учень та ін.).

Професійна комунікація учителя початкової школи – це процес інформаційної взаємодії педагога і учнів, який реалізується за допомогою різних форм, методів спілкування, каналів комунікації з метою навчання і виховання останніх, з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку.

Під формуванням професійної педагогічної комунікації у майбутніх учителів початкової школи розуміємо процес вироблення у майбутніх учителів початкової школи професійних комунікативних якостей і рис вдачі, які удосконалюватимуться в подальшій професійній комунікативній діяльності.

Для виявлення рівня сформованості професійної педагогічної комунікації студентів проводилися спостереження під час практичних занять, тестування, індивідуальних бесід, під час яких було з'ясовано ознаки критеріїв сформованості умінь педагогічної комунікації. Результати експерименту за результатами тестування та індивідуальних бесід.

Основними чинниками, які впливають на недостатній розвиток педагогічної комунікації, за результатами анкетування виявлено: незначна кількість літератури відносно опанування практичних навичок комунікації для студентів; недостатність теоретичних знань з проблем комунікації; низький рівень практичних навичок і досвіду взагалі в застосуванні педагогічної комунікації на пробних уроках в школі.

При навчанні майбутніх учителів, слід акцентувати увагу на розвиток умінь співпрацювати в соціально-інформаційному середовищі, створювати умови для взаємодії і заохочувати студентів-педагогів до колективної роботи там, де це доцільно. Цей шлях сприяє навчанню співпрацювати в подальшій професійній діяльності в умовах використання засобів комунікації для різного роду педагогічної діяльності.

Отже, формування педагогічної комунікації у майбутніх учителів початкової школи є необхідною передумовою для створення успішного і ефективного навчально процесу.

Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альмаматер). Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альмаматер).
2. Пехота О. М. Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті: навч. посібник / під наук. ред. О. М. Пехоти, Т. В. Тихонової. – Миколаїв: Іліон, 2013. – 252 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник / О. Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.

ЩОДО МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ОЦІННИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Шпаляренко Ю. А.

Університет Ушинського, Україна

Модель була розроблена для проведення формувального етапу експерименту, спрямованого на розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання у вищому закладі освіти.

Експериментальна модель передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи. Так, ознайомлювальний етап передбачав набуття майбутніми вчителями необхідних знань щодо розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі. Засобами реалізації виступали лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, в межах вивчення мистецьких дисциплін, під час позааудиторної роботи, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

На основному етапі здійснювалося формування практичних умінь щодо висловлювання естетичних оцінних суджень, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу мистецьких творів, проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, конкурси, розробка і захист проектів тощо).

Практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо в умовах контакту з творами мистецтва під час відвідувань музеїв, виставок, зустрічей з видатними митцями та під час навчально-виховного процесу на практичних заняттях мистецьких дисциплін, у ході виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування визначених компонентів розвитку естетичних оцінних суджень (когнітивний, діяльнісний, естетичний, аналітичний), сформованість яких оцінювалася за допомогою відповідних критеріїв (знаннявий, поведінковий, естетично-почуттєвий, оцінно-аналітичний). Результатом реалізації моделі виступив розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Експериментальна робота проводилася зі студентами групи 1, що стала експериментальною, тобто зі студентами факультету початкового навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (ЕГ) – всього 146 осіб. Студенти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (група 2) у кількості 152 особи склали контрольну групу (КГ), ці студенти навчалися за традиційною програмою.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації педагогічних умов у ході поетапного розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтувалася на впровадженні в освітній процес факультету початкового навчання розробленої моделі.

Цілеспрямована робота з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи здійснювалась із студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2-4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи», а також під час викладання мистецьких дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Основи хореографії з методикою навчання», «Основи культури і техніки мовлення», «Дитяча література», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Експериментальна робота передбачала впровадження в експериментальній групі визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів та форм організації навчальної та позааудиторної діяльності студентів в напрямку розвитку їх естетичних оцінних суджень. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без спеціальної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень.

По завершенні цілеспрямованої роботи під час експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

На підставі одержаних унаслідок проведення діагностування результатів було визначено, що в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи: на високому рівні результати збільшилися на 21,3 %, на середньому – на 9,5 %, на низькому рівні результати зменшилися на 30,8 %; у контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх

учителів початкової школи, однак, не дуже значні. Так, на високому рівні результати збільшилися лише на 5,8 %, на середньому рівні – на 7,2 %, на низькому рівні результати зменшилися на 12 %.

Відтак, на підставі одержаних результатів, доходимо висновку про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи під час вивчення мистецьких дисциплін.

Література

1. Горщенко Ю. А. Розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін : дис ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Горщенко Юлія Анатоліївна. – Одеса, 2015. – 264 с.

2. Горщенко Ю. А. Педагогічні умови розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи: Вісник Харківської державної академії культури : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. М. Шейка. – Х. : ХДАК, 2015. – Вип. 46. – С. 157–165.

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СЕРВІСІВ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Юрчук Ю. Ю

Херсонський державний університет, Україна

У сучасності система освіти зазнає впливу багатьох факторів. Проте головними у XXI ст., на нашу думку, є розвиток інформаційного суспільства, науково-технічний прогрес і процес глобалізації. В інформаційному суспільстві, що формується, фундаментальною проблемою є зміна методології сучасної освіти як постійної освіти (освіти протягом усього життя людини), реалізація концепції якої потребує становлення в соціумі персональних освітніх сфер, що формуються самими суб'єктами для вирішення особистісних і професійних завдань на основі досягнень інформаційних технологій.

Виникнення соціальних сервісів та соціальних мереж пов'язане із задоволенням потреби користувачів мережі Інтернет у безпосередньому спілкуванні та співпраці. Соціальні мережі сприяють розвитку електронного навчання і освіти в цілому, пропонуючи нові технічні та методичні засоби. Студенти з усього світу можуть підписатися на он-лайн уроки абсолютно безкоштовно і проходити курс навчання в зручному для себе темпі. Крім лекцій, студенти можуть підтримувати зв'язок з викладачем або брати участь у дискусіях [2].

Теорію соціальних мереж розглядали А. Бейвлас, С. Берковіц, П.Марсдеа, Дж. Морено, Б. Уеллман, Л. Фріман та ін.; дослідження, що присвячені проблемам інформатизації освіти В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, М. І. Жалдак, А. М. Гуржій та ін.; науково-педагогічні засади формування і застосування інформаційних освітніх середовищ В. Ю. Биков, Ю. О. Жук, В. В. Олійник, Л. Є. Петухова, О.В.Співаковський, Є. С. Полат та ін.; проблеми використання Веб-спільнот в дистанційній освіті розглядали Голощук Р. О., Думанський Н. О., Серов Ю. О., Хуторський А. В. та ін.

Разом з тим питанню використання соціальних мережесервісів у навчально-виховному процесі початкової школи в нашій країні приділяється ще недостатньо уваги. Освітні ресурси, розміщені в Інтернеті, не здатні вирішити постійно обновлювані педагогічні завдання, задовольнити специфічні вимоги і цілі педагогічного процесу початкової школи. Тому необхідно, щоб учитель початкових класів мав не тільки певні знання, а й відповідні компетенції пошуку, систематизації, адаптації та використання освітніх веб-ресурсів як для педагогічного проектування навчального процесу, організації діяльності учнів, так і для підвищення своєї кваліфікації в умовах самоосвіти.

В найбільш загальному вигляді, соціальний сервіс – це мережевий засіб для створення, збереження, передачі, спільної роботи над документами різного типу. Спілкування як таке не є основним завданням в таких сервісах; зворотних зв'язок реалізується через систему взаємооцінювання [3].

Ураховуючи необхідність набуття відповідних компетенцій, а також досвід професійної підготовки студентів, викладачами ХДУ було розроблено і впроваджено використання соціального сервісу «KSU Online».

Система навчання «KSU Online» призначена для:

- підтримки навчального процесу студентів денної та заочної форм навчання;
- організації дистанційної освіти.
- обміну інформацією як між викладачем і студентом, так і між самими студентами.

Одна із сильних сторін системи – широкі можливості для комунікації та взаємодії учасників навчального процесу. «KSU Online» підтримує обмін файлами будь-яких форматів. Сервіс розсилки дозволяє оперативно інформувати всіх учасників курсу або окремі групи про поточні події.

Важливою особливістю системи є те, що система створює і зберігає портфоліо кожного учня: всі здані ним роботи, всі повідомлення у форумі, всі оцінки і коментарі викладача до робіт.

При підготовці та проведенні занять у системі «KSU Online» викладач може оперувати великим набором зручних інструментів у вигляді елементів курсу (глосарій, ресурс, завдання, форум, wiki, тест та ін.).

Даний електронний сервіс створений на базі інформаційного середовища Moodle, що адаптоване для мережевого навчання та має значні дидактичні можливості для створення інноваційних засобів.

Цілеспрямоване використання розроблених курсів має такі переваги:

- інтенсивність навчального процесу;
- структурованість навчально-методичних комплексів дисциплін для забезпечення ефективного самостійного опрацювання студентами;
- формування у майбутніх фахівців більш високого рівня професійної ІТ компетентності;
- покращення якості контролю за рахунок нових можливостей та видів контролю;
- суттєва економія часу викладача за рахунок багатократного застосування розроблених інструментів і автоматичної перевірки та ін.

Отже, використання соціальних електронних сервісів стає особливо важливим у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Перехід студентів на рівень учасників мережевої спільноти надає можливості не тільки ефективно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у професійну діяльність, а й розширити кругозір майбутніх педагогів; оволодіти вміннями спілкуватися, використовуючи мережу Інтернет; організовувати міжособистісну взаємодію; співпрацювати у групі; систематично підвищувати рівень власної загальнокультурної, технологічної та інформаційної компетентності. Припускаємо, що за умови правильного вибору стратегії організації та управління віртуальною спільнотою під час навчання у спільній діяльності педагогів і вихованців будуть досягнені цілі навчання та вирішені основні педагогічні завдання. Водночас у тих, хто навчається, сформуються нові навички й уміння, необхідні для самоосвіти й саморозвитку.

Література

1. Галіч Т.О. Соціальні Інтернет-мережі та віртуалізація суспільного життя / Т.О. Галіч // Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. – Х., 2010. – Вип. 1. – С. 145-152.
2. Дяченко С.В. Проблеми підготовки вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності старших дошкільників у контексті технологізаційної освітньої парадигми / С.В. Дяченко // Наук. записки Ніжин. держ. ун-ту імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2007. – № 5. – С. 21-23.
3. Менякіна М.С. Педагогічні можливості сервісів Веб 2.0 / М.С. Менякіна // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 8. – С. 24-26.

КОНФЕРЕНЦІЯ

«ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ ШКОЛИ»

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ У ВНЗ

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Балан Л. А., Тягульская Л. А.

*Филиал Приднестровского государственного университета
имени Т. Г. Шевченко в г. Рыбница, Приднестровье*

В условиях интенсификации учебного процесса вуза, смены соотношения самостоятельной и аудиторной учебной деятельности студентов актуальность организации эффективного контроля знаний остается неизменной. Преподавателям необходимо подбирать такие инструменты контроля, которые смогли бы обеспечить получение данных для анализа текущего уровня знаний обучающихся в кратчайшие сроки с минимальными нагрузками по обработке статистики. Особо важен этот вопрос в условиях внедрения кредитно-модульной системы обучения в вузе в целом, и балльно-рейтинговых систем по отдельным дисциплинам в частности.

Изучая специфику проведения учебных занятий по дисциплинам «Математический анализ», «Математическая логика» было выявлено, что такие методы текущего контроля как повседневное наблюдение за учебной работой студентов, устный и письменный опрос, контрольная работа, проверка домашней работы, тестирование и др., активно используются на практике. Однако в данном исследовании по указанным дисциплинам мы рассматриваем экспресс-опросы в виде тестов с использованием систем, поддерживающих облачные технологии. При оценке уровня формируемых компетенций указанные автоматизированные экспресс-опросы позволяют охватить максимальное количество людей с минимальными временными затратами как на проведение самого опроса, так и на проверку полученных результатов. Еще одним преимуществом такого контроля является возможность использования мобильных устройств (ноутбуков, планшетов, смартфонов), что не требует обязательного проведения опросов в компьютерных классах.

В качестве базового инструмента первоначально была выбрана система Socrative [1], в которой есть возможность создания опросов с тремя типами тестовых заданий (выбора правильного варианта из предложенных альтернатив, подтверждения правильности суждения, своего короткого ответа), запуска созданного опроса в режиме онлайн с просмотром промежуточных данных по ответам, формирования отчета результатов опроса как по группе, так и по отдельным респондентам, сохранения отчетов как на устройстве, с которого был организован запуск опроса, так и отправки по почте и т.п. Неоспоримыми преимуществами Socrative является также наличие настольной и мобильной версии приложения, интуитивно понятного интерфейса, отсутствие необходимости регистрации опрашиваемых пользователей.

Однако можно отметить и отдельные недостатки данного программного обеспечения, если рассматривать возможность его применения в качестве средства контроля: недостаточное количество разновидностей тестовых заданий, необходимость выдачи номера комнаты по активному экспресс-опросу каждому участнику викторины, отсутствие русскоязычной версии приложения.

Базовые идеи Socrative (возможность отслеживания хода тестирования в режиме онлайн, формирование отчетов с последующим сохранением) были положены в основу модуля экспресс-опросов в рамках созданного в филиале Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко в г. Рыбница электронного сопровождения учебных дисциплин (ЭСУД). В ЭСУД преподаватель-предметник имеет возможность добавлять все необходимые учебно-методические материалы, создать условия для самостоятельного изучения основного и дополнительного материала, самопроверки. Формируемую базу тестовых заданий для самоконтроля преподаватель может использовать и для организации онлайн экспресс-опроса, установив определенный указатель напротив соответствующего задания. Таким образом, формируются экспресс-опросы по отдельным теоретическим блокам, которые по мере необходимости преподаватель запускает для

проведення контролю усвоєння матеріала. Уведомлення о доступності того или иного опроса появляется на личной странице студентов.

Таким образом, рассматриваемый модуль ЭСУД обладает следующими достоинствами: простота создания экспресс-опроса при наличии банка тестовых заданий, поддержка связи с информационными ресурсами учебного заведения, более широкий спектр видов тестовых заданий (добавлены вопросы на сопоставление и установление правильной последовательности), возможность интегрирования формул в текст тестовых заданий, автоматическое уведомление студентов о наличии доступных экспресс-опросов.

В тоже время, предложенная разработка имеет и значимый недостаток, связанный с отсутствием версии приложения для мобильных устройств, что ограничивает сферу применения данного программного продукта. Создание мобильной версии модуля экспресс-опроса ЭСУД планируется совместно с мобильной версией самого ЭСУД после его практического тестирования в учебном процессе.

Регулярная организация автоматизированных экспресс-опросов по дисциплинам «Математический анализ», «Математическая логика» позволили констатировать более высокий уровень предварительной подготовки студентов к занятиям, активность на самих занятиях. Однако по итогам апробации стоит отметить, что использование такого вида контроля целесообразно во время проверки основных теоретических вопросов (терминологии, правил, законов, базовых формул и т.п.) и не позволяет в полной мере оценить уровень практических умений. Это еще раз подчеркивает важность комплексного подхода к оцениванию различных видов учебной деятельности студентов, установления ранговых показателей, влияющих на значение итогового рейтинга студента по дисциплине.

Литература

1. Socrative by MasteryConnect [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.socrative.com/>

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Бобилев Д. Є.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

В ХХІ столітті середня загальноосвітня та професійна школи вступили в принципово новий етап свого розвитку, характерними рисами якого є розбудова освіти на нових прогресивних концепціях, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних та інформаційних технологій, науково-методичних досягнень. В Україні широкого розповсюдження набули профільні класи різного спрямування. У зв'язку із змінами, які відбуваються на ниві шкільництва, особливо актуальною постає проблема вдосконалення професійної підготовки вчителів математики. Адже впровадження нових прогресивних тенденцій в шкільний навчальний процес, викладання математики у школах і класах різного профілю потребує відповідної підготовки вчителів математики, які володіють математичним знанням в системі. А це найкраще можна зробити за рахунок реалізації наступності при вивченні математичних дисциплін.

Нами проведено аналіз зв'язків між функціональним аналізом і його виходом в шкільний курс математики, який сприяє виділенню груп професійно спрямованих умінь студентів, які можуть бути сформовані при навчанні функціонального аналізу.

Розглянемо це на прикладі пропедевтичного курсу функціонального аналізу на ОКР «бакалавр». Мета даного курсу полягає у наданні майбутнім вчителям математики знань у галузі сучасного функціонального аналізу, а завданням курсу є навчання студентів теоретичним основам і методам функціонального аналізу та застосуванню цих методів.

На нашу думку найбільш важливим професійно вмінням, яке природно формується при вивченні функціонального аналізу є *вміння встановлювати ізоморфність математичних об'єктів*. В тому числі математичних об'єктів шкільного курсу математики та методики її навчання з фундаментальними поняттями математичної науки.

Наприклад, при вивченні модуля «Метричні простори» доцільно звертати увагу студентів на зв'язок функціонального аналізу також з методикою навчання геометрії. Для цього, в рамках модуля, слід розглянути різні науково-методичні концепції відстані. При цьому студентам необхідно самостійно порівняти концепції відстані Кагана-Біркгофа і концепції відстані Евкліда-Колмогорова.

Концепція відстані Кагана-Біркгофа. Поняття відстані в класичній формі тлумачиться як дійсне невід'ємне число. Таке тлумачення відстані запропонував математик В.Ф. Каган

(1869 – 1953). Система аксіом Кагана геометрії Евкліда спирається на поняття відстані як інваріанта групи аксіом переміщень, а відстань інтерпретується як дійсне невід'ємне число. Ідею Кагана було розвинуто при побудові шкільного курсу геометрії. Найповніше цю ідею було втілено в працях Джорджа Давіда Біркгофа (1884 – 1944). Дана концепція знайшла відображення в різних посібниках і підручниках з геометрії для загальноосвітньої школи.

За Каганом-Біркгофом, поняття відстані можна аксіоматично означити так:

- 1). Для кожної пари точок A і B визначено відстань, яку позначають $\rho(A, B)$.
- 2). Відстань $\rho(A, B)$ є невід'ємним дійсним числом.
- 3). $(\forall A, B)[\rho(A, B) = 0 \Leftrightarrow A = B]$.
- 4). $(\forall A, B)[\rho(A, B) = \rho(B, A)]$.
- 5). $(\forall A, B, C)[\rho(A, C) \leq \rho(A, B) + \rho(B, C)]$.

Студенти, під керівництвом викладача, повинні були самостійно знайти недоліки даного підходу і пояснити, чому дана концепція не знайшла місце в шкільному курсі математики, хоча широко використовується в сучасній науці.

Концепція відстані Евкліда-Колмогорова. Світогляд учнів допомагає формувати концепцію, в основі якої лежить чітке розмежування геометричної фігури як носія величини, самої величини і її числового значення – невід'ємного дійсного числа. Такою є концепція відстані, що бере початок від Евкліда і розвинута в працях А.М. Колмогорова, а також В. Кліффорда, В.М. Депутатова та ін. В даній концепції відстань розглядається як невід'ємна скалярна величина. Введення поняття «величина» в шкільний курс математики дає змогу підійти до питання про вимірювання довжин, площ, об'ємів, розглядаючи величини як геометричну властивість протяжності, яку можна кількісно характеризувати дійсним числом. Деякі сучасні вчені вважають, що математика ХХ ст. може обійтись без поняття величини. З ними можна погодитись лише в чистій математиці, де поняття величини явно не використовується. Що стосується прикладної математики, то тут поняття величини відіграє фундаментальну роль. Тому воно важливе і в шкільному курсі, де особлива увага звертається на практичні застосування математики.

В заключному огляді модуля «Метричні простори» доцільно провести зі студентами евристичну бесіду, в якій ще раз підкреслити, що у шкільному курсі геометрії вивчають властивості фігур у двовимірному або тривимірному евклідовому просторі, який є моделлю метричного простору. З числовими метричними просторами зустрічаються в курсі алгебри і початків аналізу. Загальне абстрактно-математичне поняття метричного простору слід використовувати для з'ясування таких питань, як несуперечливість, незалежність і категоричність (повнота) системи аксіом. Компактна і проста аксіоматика метричного простору найбільш придатна для цього.

МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ МАТЕМАТИКИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Бурда М. І.

Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Важливим кроком у модернізації змісту шкільної освіти буде законодавче встановлення 12-річного терміну навчання. Істотний його результат – новий зміст, закріплений в державному стандарті освіти і конкретизований в навчальних програмах, засобах навчання.

Основні напрямки розроблення державного освітнього стандарту: 1) конкретизація характеристик навчального змісту і вимог щодо результатів навчально-пізнавальної діяльності на всіх рівнях загальної середньої освіти; 2) уведення до стандарту як його складника глосарію базових знань, які підлягають вивченню; 3) формування змісту освіти на основі фундаменталізації та інтеграції, що забезпечить цілісність, узагальненість, практичну значущість знань, спрямованість змісту на формування наукової картини світу; 4) детальний опис компонентів предметних компетентностей та розкриття внеску математики у формування ключових компетентностей.

Пріоритети оновлення змісту навчальних програм: 1) розширення функцій математичної освіти (власне математична освіта, освіта за допомогою математики та спеціалізуюча – як елемент професійної підготовки); 2) посилення практично-діяльній і творчій складових у змісті освіти; 3) реалізація освітнього, розвивального і виховного потенціалу предмета; 4) відповідність змісту віковим та пізнавальним особливостям учнів, перспективам їхнього розвитку; 5) посилення аксіологічної складової змісту; 6) формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів.

Математична підготовка забезпечується двовимірною моделлю диференціації навчання, основні поняття якої – курс математики (стандарту, профільний) і рівень вимог до математичної підготовки (початковий, середній, достатній, високий). Курси математики мають різну

інформаційну і інтелектуальну ємність, діагностико-прогностичну спрямованість та соціальну ефективність (обсяг знань має бути достатнім для успішної майбутньої трудової чи навчальної діяльності), а також різнитися способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальнення знань, співвідношенням між теоретичними і емпіричними знаннями. Розробляючи програмні вимоги доцільно дотримуватись умов: 1) фіксованість програмних вимог (включають переліки опорних уявлень, знань, умінь, навиків і способів діяльності) 2) доступність вимог (врахування змісту і психологічних особливостей навчальної діяльності учнів, рівнів їх розвитку як результату навчання); 3) наступність при переході від одного рівня вимог до іншого; 4) відкритість рівнів вимог (учні повинні знати їх заздалегідь і орієнтуватися на них в процесі навчання); 5) узгодженість вимог (тематичних, річних, за навчальний курс); 6) відповідність вимог цілям навчання і змісту навчальних курсів. Важлива методична проблема – фіксація рівнів програмних вимог. Вимоги, задані переліком складників (когнітивний, діяльнісний, ціннісний), допускають досить широке тлумачення. Засобом їх конкретизації є мінімальні набори спеціальних еталонних задач, які розробляються для кожного рівня навчання. Такий підхід дає змогу школяру обрати певний рівень засвоєння математичного матеріалу і варіювати своє навчальне навантаження.

Навчальні тексти, система задач, методичний апарат підручника розробляється на основі компетентнісного підходу, відповідно до якого кінцевим результатом навчання математики є сформовані певні компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях. Зміст підручника має забезпечувати формування математичних (предметних і надпредметних) та ключових компетентностей. Математичні компетентності: змістові, процесуально-операційні, дослідні, інформаційно-технологічні. Надпредметні математичні компетентності: міжпредметні (змістово-інформаційні, операційно-діяльнісні, організаційно-методичні) та спеціалізуючі. Зміст підручника сприяє набуттю учнями ключових компетентностей. Наскрізні їх лінії («Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність»), спрямовані на формування умінь застосовувати математичні знання у реальних життєвих ситуаціях.

УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ БАКАЛАВРІВ З ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ

Власенко К. В., Чумак О. О.

Донбаська державна машинобудівна академія, Україна

Сітак І. В.

Інститут хімічних технологій (м. Рубіжне)

Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Україна

Здійснюючи пошук факторів результативного управління опануванням бакалаврами з інформаційних технологій диференціальних рівнянь (ДР), ми погоджуємось із Є. І. Машбіцем [4], який вказував на першочерговість вирішення проблеми взаємодії між викладачем та студентом через педагогічне спілкування під час самостійного навчання. Вслід за ученим, під управлінням ми розглядаємо процес, що через технологічність і циклічність, забезпечує реалізацію управлінських функцій. З огляду на це, ми дотримуємось думки [6], що дієвість такої реалізації передбачає певного багаторівневого програмування із діагностикою результативності сумісної діяльності викладачів і студентів під час самостійного навчання, метою якого є критичне усвідомлення майбутніми фахівцями переробленої навчальної інформації. Враховуючи це, ми розробили методику управління самостійною діяльністю майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ) під час навчання ДР, концептуальною основою якої є: послідовна організація циклу занять (лекції – практичні заняття – консультації), що є взаємозв'язаними за режимом (синхронним, асинхронним) і тематикою; забезпечення мотивації навчання; постійне діагностування процесу і результатів навчально-професійної самостійної пізнавальної діяльності; оптимальне поєднання методів навчання та методів і засобів контролю [2]; особиста участь студентів у процесі вибору цілей, змісту, методів, форм (індивідуальна, групова), засобів навчання та контролю.

Ми вважаємо, що управлінські функції викладачів, які застосовують зазначену методику зможуть забезпечуватись їх використанням блоків навчального, методичного, інтерактивного та моніторингового модулів розробленого навчального сайту «Диференціальні рівняння» [5], що створено із дотриманням принципів (технологічності, циклічності, багаторівневості, інтенсивності, діагностичності, економічності, результативності) управління самостійною діяльністю студентів.

Постійна корекція складників методики, що відбувалась впродовж пошукового етапу експерименту, забезпечила дієвість управління самостійним опануванням бакалаврів ДР та надала змогу визначити види діяльності викладачів і студентів під час самостійного навчання ДР (табл. 1).

Ефективність управління визначалася за результативністю навчально-професійної діяльності на кожному з етапів формування дій бакалаврів з ІТ (матеріалізованих, речових, розумових) [1; 3; 7], в процесі яких забезпечувалась взаємодія суб'єктів (студентів і викладачів, студентів і студентів) під час синхронного і асинхронного режимів навчання.

Таблиця 1

Види діяльності студентів і викладачів під час самостійного навчання

Позааудиторна самостійна робота студента	Аудиторна самостійна робота студента	Діяльність викладача
– ознайомлення з віртуальною класною кімнатою і картою навчання; – індивідуальне тестування в режимі онлайн; – онлайн підготовка до теоретичних та практичних занять; – робота над індивідуальними дослідницькими завданнями-кейсами в режимі онлайн; – проведення групових практичних робіт по розв'язуванню завдань-кейсів; - захист індивідуальних завдань-кейсів в режимі онлайн; – онлайн розв'язування і обговорення завдань-кейсів у групах соціальних мереж; – перегляд навчальних комп'ютерно-орієнтованих засобів та їх обговорення в режимі онлайн; - робота під час онлайн практичного заняття групою;	– виконання онлайн тестових завдань під час лекційних занять; – опрацювання онлайн деяких теоретичних питань; – розв'язання завдань на практичних заняттях; - розв'язування і обговорення в групах завдань-кейсів; - захист індивідуальних завдань, проектів на занятті; – рецензування виконаних завдань-кейсів студентами іншої групи;	– планування й організація занять, консультацій у віртуальній класній кімнаті; – онлайн консультування по опануванню теоретичного матеріалу; – організація онлайн теоретичних і практичних занять; – консультування виконання індивідуальних завдань і завдань-кейсів; – слідування й корегування успішності бакалаврів із зворотним зв'язком.

Література

1. Власенко К. В. Комп'ютерно-орієнтоване теоретичне навчання диференціальних рівнянь майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій / К. В. Власенко, С. В. Волков, І. В. Сітак // Актуальні проблеми природничо-математичної освіти : зб. наукових праць. Випуск 9. – Суми : ВВП «Мрія», 2017. – С. 18–26.
2. Власенко К. В. Комп'ютерно-орієнтовані практичні заняття із диференціальних рівнянь : навчально-методичний посібник для майбутніх фахівців із інформаційних технологій / К. В. Власенко, І. В. Сітак. – Х. : Видавництво «Лідер», 2016. – 220 с.
3. Власенко К. В. Методика комп'ютерно-орієнтованого практичного навчання диференціальних рівнянь бакалаврів з інформаційних технологій / К. В. Власенко, І. В. Сітак // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. № 11. 2016. – Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2016. – С. 3–12.
4. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. – К. : Вища шк., 1987. – 224 с.
5. Сітак І. В. Диференціальні рівняння [Електронний ресурс] / І. В. Сітак / [Веб-сайт]. – Електронні дані. – ІХТ ЧНУ ім. В. Даля, Рубіжне, 2014. – Режим доступу: <http://difur.in.ua/> – Назва з екрана.
6. Сітак І. В. Методичні передумови комп'ютерно-орієнтованого опанування бакалаврами з інформаційних технологій диференціальних рівнянь/ І. В. Сітак // Психологія сьогодні : зб. наукових праць. – К. : Центр наукових публікацій, 2016. – С. 84–96.
7. Vlasenko. The design of the components of a computer-oriented metodical system of teaching differential equations of future information technology spesialists / Vlasenko K., Rotaneva N., Sitak I. // International Journal of Engineering Research and Development. Volume 12, Issue 12 (December 2016). – P. 9–16.

ОТРАЖЕНИЕ МЕТОДИКИ РАБОТЫ С ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

Глушковская Я. Г.

Брянский государственный университет
имени академика И. Г. Петровского, Российская Федерация

В программу подготовки будущего учителя математики входит создание студентами методических проектов. В первом семестре изучения курса методики обучения математики такие проекты связаны с текстовыми задачами.

Текстовым задачам отводится немалая роль в обучении математике. При решении задач у учеников развивается логическое мышление, они приобретают новые математические знания. Студент, разрабатывая методику работы с текстовой задачей, осваивает не только различные способы ее решения, но и основы учебного диалога с учащимися на различных этапах работы над задачей.

Одним из требований к подготовке проекта было требование реализации методики работы с задачей в компьютерной презентации.

Представим результаты своего проекта.

Структура компьютерной презентации (КП) должна соответствовать этапам работы с текстовой задачей, так как только в таком виде обучение работе над задачей пройдет наиболее эффективным образом [1].

Первый слайд КП посвящен актуализации знаний учащихся о соответствующем виде текстовых задач. Поскольку проект был связан с задачей на работу, то организация процесса актуализации знаний была представлена следующими вопросами:

1. Какие величины характеризуют работу?
2. Что такое производительность работы?
3. Как, зная две величины, относящиеся к работе, найти третью?

Остальные слайды КП посвящены этапам работы над задачей. Рассмотрим их на примере следующей задачи.

Задача. Петя и Ваня выполняют одинаковый тест. Петя отвечает за час на 8 вопросов теста, а Ваня – на 9. Они одновременно начали отвечать на вопросы теста, и Петя закончил свой тест позже Вани на 20 минут. Сколько вопросов содержит тест? [2].

На **этапе анализа условия** учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

1. О чем идет речь в задаче?
2. Какие величины используются в задаче?
3. Что известно по условию?
4. Какова связь между величинами?
5. Что требуется найти?

Ответы на каждый из вышеперечисленных вопросов сопровождаются заполнением таблицы:

	Р (Производительность) (вопр/ч)	t (время) (ч)	А (объем) (вопр.)
Петя	8	На $1/3$ б.	?
Ваня	9		?

Следующий слайд посвящен **этапу поиска способа решения** решения. На этом этапе учащимся предлагается ответить на следующие вопросы:

- 1) Каким методом будем решать задачу? (алгебраическим).
- 2) С чего начинается решение алгебраическим методом? (С выбора условия для составления уравнения).
- 3) Какое условие можно выбрать, какова схема соответствующего уравнения? ($t_1 - t_2 = 1/3$; $A_1 = A_2$).
- 4) Какое условие выберем (например, $t_1 - t_2 = 1/3$).
- 5) Что делаем дальше? (Обозначаем за x неизвестную переменную)
- 6) Какую неизвестную можно обозначить за x ? (t_1 ; t_2 ; A_1 ; A_2)
- 7) Какую неизвестную обозначим за x ? (например, объем выполнимой работы, т.е. количество вопросов в тексте)
- 8) Что делаем дальше? (Выражаем нужные величины через x)
- 7) Какие величины выражаем через x ? (t_1 ; t_2)

8) Какой план решения задачи?

Эти вопросы являются стандартными при решении задач алгебраическим методом. Их нужно задавать не только для задач «на работу» но и «на движение», «на скорость», «на дроби» и на «проценты». Этап сопровождается оформлением таблицы (в КП ответы учащихся вносятся другим цветом):

	Р (Производительность) (вопр/ч)	t (время) (ч)	А (объем) (вопр.)
Петя	8	На 1/3 б. $x/8$ 2) —	? x 1) —
Ваня	9	$x/9$ 2) ←	? x 1) —
		$t_1 - t_2 = 1/3$ 3)	

Следующий слайд посвящен **этапу оформления решения**. Опираясь на таблицу, составленную на этапе поиска способа решения, учащиеся самостоятельно оформляют решение, а затем сравнивают с решением, представленным на слайде.

Следующий и заключительный этап – это подведение итогов. На этом этапе, во-первых, важно задать ключевые вопросы, ответы на которые должны войти в опыт учащихся, во-вторых, рассмотреть другие способы решения.

Были заданы следующие вопросы:

- С каким видом задач мы работали?
- Какие вопросы задавали на этапе анализа условия?
- В каком виде была представлена краткая запись условия задачи? Чем удобна такая форма записи?
- Какие вопросы задавали на этапе поиска способа решения?
- Как будет выглядеть уравнение, если другую неизвестную обозначить за x , а условие для составления уравнения оставить тем же?

	Р (Производительность) (вопр/ч)	t (время) (ч)	А (объем) (вопр.)
Петя	8	На 1/3 б. ... $(9x)/8$ —	? $9x$ —
Ваня	9	x ←	? $9x$ —
		$t_1 - t_2 = 1/3$	

- Как будет выглядеть уравнение, если другую неизвестную обозначить за x и выбрать другое условие для составления уравнения?

	Р (Производительность) (вопр/ч)	t (время) (ч)	А (объем) (вопр.)
Петя	8	На 1/3 б. x —	? $8x$ —
Ваня	9	$x - 1/3$ ←	? $9x - 1/3$ —
			$A_1 = A_2$

В заключении отметим, что при решении текстовых задач важно соблюдать все этапы и на каждом из них вести учебный диалог с учащимися. Использование КП по реализации методических требований к ним повышает эффективность обучения.

Литература

1. Теория и методика обучения математике в средней школе: учеб. пособие для студентов вузов / И.Е. Малова [и др.]. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 445 с.
2. <https://ege.sdangia.ru/>

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН КОЛЕДЖІВ

Деньга Н. М.

Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка, Україна

Сучасна освіта потребує викладачів з високим рівнем самосвідомості, з активною життєвою позицією, з високим почуттям власної гідності, які енергійно рухаються вперед, розвиваються, реалізуючи свої можливості, тобто здатних до професійного саморозвитку, самовдосконалення й самоактуалізації. Одним із засобів пізнання власних професійних можливостей є професійна рефлексія педагога. Проведений теоретичний аналіз дає змогу під професійною рефлексією розуміти співвідношення себе та власних можливостей з тим, що вимагає обрана професія, разом із наявними уявленнями про неї [2]. Таким чином, єдність самоактуалізації та професійної рефлексії відбивається в переході від задуму до здійснення задуманого на практиці, подальшому осмисленні досягнутого й корекції результатів, що полягає у втіленні відповідного корекційного задуму з подальшою оцінкою та осмисленням результатів.

У контексті проблеми розвитку професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін коледжів актуальним є визначення рівня сформованості їх здатності до самоактуалізації.

Українські та зарубіжні науковці проводили ряд досліджень самоактуалізації та професійної рефлексії педагога. Серед них питання самоактуалізації та особистісного росту людини розглядали О.Столяренко, М.Козлов, Ларрі А.Хьєлл, проблеми рефлексії – Б.Вульф, А.Зак, І.Ладенко, І.Семенов, К.Вазина, В.Колеватова, В.Лефевра, А.Огурцов, О.Піскунова, Н.Сас, Г.Щедровицький, А.Бизяєва, Р.Єрмакова, А.Хлусова.

Дослідження рівня сформованості здатності до самоактуалізації (автор А.Лазукін в адаптації Н.Калини) [1] в контексті проблеми розвитку професійної рефлексії викладачів математичних дисциплін коледжів, технікумів, училищ було проведено серед педагогів Полтавської області та Південного регіону.

Самоактуалізація – прагнення людини до найбільш повного розкриття та реалізації свого особистісного потенціалу. Діагностика самоактуалізації особистості розкриває орієнтацію в часі, шкалу цінностей, погляд на природу людини, потребу в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатію, контактність, гнучкість особистості. Результати розділили умовно на три групи: високий бал – респонденти показують за кожною шкалою від 81% до 100%, середній бал – від 41 до 80% та низький бал – від 0 до 40%.

Шкала орієнтації в часі показує, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи життя «на потім» і не намагаючись знайти притулок у минулому. Високий результат характерний для осіб, здатних насолоджуватися моментом, не порівнюючи його з колишніми радощами й очікуванням майбутніх успіхів. Отримали, що 28% респондентів мають високий показник шкали орієнтації в часі, разом з тим 14% – низький.

Високий бал за шкалою цінностей свідчить, що людина поділяє цінності самоактуалізації особистості, до яких А.Маслоу [3] відносив такі, як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість, гра, самодостатність. 8% опитаних отримали високий результат за шкалою цінностей і аналогічно до шкали орієнтації в часі 14% – низькі результати.

Погляд на природу людини може бути позитивним (висока оцінка) або негативним (низька). Ця шкала описує віру в людей та їх можливості. Високий показник у результаті опитування отримали всього 5% респондентів, половина опитаних отримала низький результат (до 40%).

Висока потреба в пізнанні характерна для особистостей, завжди відкритих для нових вражень (за результатами діагностики таких 5% серед опитаних), які мають здатність до буттєвого пізнання – безкорисливого ставлення до нового, інтересу до об'єктів, не пов'язаного із задоволенням будь-яких потреб.

Високий рівень креативності у результаті діагностики отримали 10% опитаних. Це означає, що вони творчо ставляться до життя. 30% респондентів не спрямовані на творчість, вироблення оригінальних ідей та їх втілення.

Особистостям з високим рівнем автономності (лише 5% серед опитаних) властиві такі риси, як життєвість, самопідтримка, скерованість зсередини. Низький рівень автономності має 51% респондентів.

Спонтанність – це якість, що впливає з упевненості в собі й довіри до навколишнього світу, властива самоактуалізації особистості. Високий показник за шкалою спонтанності (7% респондентів) свідчить про те, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Низький рівень спонтанності отримали в результаті діагностики 60% опитаних.

Високий показник саморозуміння (14% опитаних) свідчить про чутливість людини до своїх бажань і потреб. Низький бал за шкалою саморозуміння (7% опитаних) властивий людям невпевненим, які орієнтуються на думки оточуючих.

Аутосимпатія – природна основа психічного здоров'я та цілісності особистості. Низькі показники (51% опитаних) мають люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. 6% респондентів має високий показник за цією шкалою.

Високу шкалу контактності, яка вимірює товариськість особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з оточуючими, отримали 4% опитуваних. 28% респондентів має низький рівень схильності до взаємно корисних і приємних контактів з іншими людьми.

Високі показники шкали гнучкості в спілкуванні (не отримав жоден з респондентів) свідчать про автентичну взаємодію з оточуючими, здатність до саморозкриття. Низькі показники (мають 27% респондентів) характерні для людей невпевнених у своїй привабливості, у тому, що вони цікаві співрозмовники й спілкування з ними може приносити задоволення.

Результати діагностики визначення рівня самоактуалізації особистості вказують на те, що незначна частина викладачів має високий рівень за шкалами діагностики самоактуалізації. Тому постає необхідність розробки системи розвитку самоактуалізації, здатності до рефлексії та педагогічної рефлексії.

Література

1. Діагностика самоактуалізації личности (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учебн. пособ. – Москва :Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 426–433.
2. Деньга Н.М. Аналіз змісту поняття «професійна рефлексія педагога» // Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Кременчук: Методичний кабінет, 2016. – 124 с. – С. 25–29
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А.Г. Маслоу ; [пер. с англ. Татлыбаевой А.М.]. – [2-е изд., испр.]. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 430 с. : табл.

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР У СПЕЦІАЛЬНІЙ МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Іванова С. В.

Університет Ушинського, Україна

Романченко М. Г.

Одеська спеціальна школа-інтернат I–II ст. № 97, Україна

Одна з негативних тенденцій сьогодення, пов'язана із значним побільшенням дітей з різними вадами, у тому числі дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Причини утруднень та умови, які забезпечують успішність учнів з мовними розладами у навчанні, були темою наукових досліджень Е. К. Афанасьєвої, Н. С. Гаврилової, А. Г. Гермаковської, В. М. Ільяної, А. В. Калінченко, О. Б. Качуровської, Р. І. Лалаєвої, В. В. Тарасун, М. В. Шевченко, М. К. Шеремет та ін.

Методична підготовка фахівців для організації педагогіко-методичного супроводу навчання таких дітей забезпечується комплексом дисциплін за спеціалізацією 016 «Спеціальна освіта», до якого входить «Спеціальна методика навчання математики для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)».

У кожному змістовому модулі, розробленої нами, програми даної навчальної дисципліни передбачені окремі завдання щодо розвитку складових методичної компетентності майбутніх педагогів: нормативної, варіативної, проектувально-моделювальної, технологічної, тематично-методичної та контрольно-оцінювальної (за С.О. Скворцовою) [2]. Для реалізації цих завдань нами передбачається активне використання ділових ігор.

У педагогічній літературі навчальна ділова гра трактується і як метод, і як форма навчання (А. О. Вербицький, М. Д. Касьяненко, І. П. Подласий, Г. К. Селевко, Т. М. Хлебнікова та ін.). Методично зорієнтована ділова гра дозволяє моделювати типові навчальні ситуації і способи ефективної професійної діяльності вчителя у цих ситуаціях [1].

Ураховуючи специфіку навчання математики дітей з тяжкими порушеннями мовлення, пов'язану з постійною необхідністю проведення корекційно-розвиткової роботи, вважаємо, доцільним використання імітаційно-рольових ігор 2-х видів:

- 1) «Урок (або окремий етап уроку) математики у початковій школі для дітей з ТПМ»;
- 2) «Методичний майстер-клас».

На основі теорії контекстного навчання А. О. Вербицького нами розроблені імітаційні та ігрові моделі даних ділових ігор. Імітаційну модель складають: дидактичні цілі, предмет гри, графічна модель учасників гри та система оцінювання, а ігрову модель: цілі гри, комплект ролей і функцій гравців, сценарій та правила гри.

При розробці моделей ділових ігор вказаних видів особлива увага приділялася урахуванню специфіки навчання математики дітей з ТПМ, а саме методам і прийомам:

- 1) введення, промовляння та засвоєння нових термінів;
- 2) встановлення та постійне оновлення логічних зв'язків між всіма компонентами навчального матеріалу;
- 3) використання наочності та рухомих демонстрацій паралельно з промовлянням назв відповідних дій;
- 4) застосування мультимедійних презентацій та ін.

Проектування імітаційно-рольової гри «Урок (або окремий етап уроку) математики у початковій школі для дітей з ТПМ» співпадає з відповідними типовими розробками, такими як, наприклад, у статті [1], з суттєвим доповненням щодо необхідності планування значно більших часових витрат на кожен складову уроку для проведення корекційно-розвиткової роботи.

Представлена нами гра «Методичний майстер-клас» для різних тем методики навчання математики дітей з ТПМ складається з наступних етапів: 1) введення у гру (усвідомлення студентами правил гри; розподіл студентів по творчих групах/командах; отримання/вибір завдання навчального проекту); 2) проведення гри (представлення команд; доповідь-презентація представлених розробок; підготовка до дискусії; дискусія); 3) підведення підсумків гри. Зауважимо, що у відповідності до теми та мети конкретної гри «Методичний майстер-клас» ці етапи підлягають деталізації.

Наприклад, метою даної ділової гри за темою «Актуальні технології навчання математики у початковій школі для дітей з ТПМ» є формування у студентів умінь розробляти варіанти застосування таких технологій та їх презентувати.

Так, представники кожної команди повинні представити свою розробку щодо конкретного застосування обраної технології при навчанні за однією з тем шкільного курсу математики, яка розгортається навколо вибраних ключових слів щодо даної технології. Під час підготовки до дискусії кожна команда розробляє питання 3-х видів (на розуміння сутності кожної технології, на відношення до її застосування та питання-пастки), а при підведенні підсумків гри використовуються відповідні таблиці балів за кожним критерієм оцінювання та оцінні карти-схеми ділової гри.

Мета ділової гри «Методичний майстер-клас» з теми «Мультимедійні презентації на уроках математики для дітей з ТПМ» – формування у студентів умінь розробляти елементи мультимедійних презентацій та методику їхнього використання.

Важливою проблемою методики організації ділової гри є розподіл студентів по творчих групах/командах. Тут доцільно використовувати розробки щодо типології командних ролей (МТР-і, Р. М. Белбіна, Т. Ю. Базарова, Марджерісона-МакКенна та ін.). Проведене нами зіставлення різних типологій командних ролей показало, що найбільш універсальною є типологія, яка запропонована Р. М. Белбінім [3].

Встановлено, що застосування ділових імітаційно-рольових ігор «Урок (або окремий етап уроку) математики у початковій школі для дітей ТПМ» та «Методичний майстер-клас» з різних тем навчальної дисципліни «Спеціальна методика навчання математики для дітей з ТПМ», запроектованих на основі сучасних досліджень (наприклад, щодо типології командних ролей, специфіки методичного супроводу навчання дітей з ТПМ тощо) сприяє не тільки ефективному розвитку, а й, певною мірою, **діагностуванню** окремих складових методичної компетентності майбутніх фахівців,

Література

1. Іванова С. В. Ділові імітаційні ігри як важливий засіб набуття студентами методичних компетенцій: специфіка проектування / С. В. Іванова, Д. С. Поліда // Актуальні проблеми методики навчання математики. Компетентнісна модель професійної підготовки майбутнього вчителя математики: матеріали IV – VI регіон. наук.-практ. конф., Одеса, 22-23 квітня 2010 р., 13-14 квітня 2011 р., 4-5 квітня 2012 р. – О. : АО Бахва, 2012. – С. 48-57.
2. Іванова С. В. Програма дисципліни «Спеціальна методика навчання математики для дітей з ТПМ» / С. В. Іванова, Г. А. Дерезізова – Одеса : ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського», 2013. – 12 с.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ СУЧАСНОГО ПОГЛЯДУ НА ПОНЯТТЯ ПРО ГЕОМЕТРИЧНЕ МІСЦЕ ТОЧОК

Карапетров В. В., Синюкова О. М.
Університет Ушинського, Україна

Здається, доцільність реформ у викладанні математики у межах отримання учнями базової середньої освіти зараз розглядається, у першу чергу, з точки зору досягнення ними сучасного рівня загальної культури. Мова йде про імплементацію у загальноосвітніх навчальних закладах саме загальноосвітнього характеру навчання. Нормою стає той факт, що засвоєння основних теоретичних положень повинне супроводжуватися усвідомленням можливостей застосування цих положень у різних сферах практичної діяльності людини. Одночасно, пріоритетним стає знайомство з методами отримання нових фактів, а також, переосмислення взаємозалежностей між ними з метою створення найбільш універсальних концепцій.

Поняття про геометричне місце точок входить до стандартного курсу евклідової геометрії протягом століть. При цьому, якщо почати вдумуватися безпосередньо у назву терміну «геометричне місце точок», то, принаймні у нинішні часи, вона, мабуть, буде здаватися незрозумілою. «Геометричне» – тобто має відношення до геометрії, «точка» – одне з основних, базових геометричних понять. А що таке «місце точок»?

Поняття про множину у математиці сформувалося значно пізніше, ніж поняття про «геометричне місце точок» у геометрії. Як і кожна абстракція, математична абстракція множини виникла не на порожньому місці. У евклідовій геометрії, ще за часів Евкліда, сформувалися поняття про сукупності точок, прямих, відрізків, площин, про приналежність точки до прямої, до площини. Але потім майже тисяча років виявилася необхідною для формування уявлень про пряму і площину як сукупності точок, про геометричну фігуру як певну сукупність точок, що не є порожньою. Саме у цей час і виникло поняття про геометричне місце точок, що мають певну властивість P , як поняття про геометричну фігуру, утворену всіма тими та лише тими точками, що мають дану властивість.

На межі XIX і XX століть теорія множин стала самостійним розділом математики. Одночасно, прийшло усвідомлення того, що саме теорію множин можна розглядати як підґрунтя переважної більшості математичних теорій. Створення нових математичних теорій почало базуватися на теорії множин. На основі теорії множин почалися перебудови вже розвинутих математичних. Все це безпосередньо торкнулося і евклідової геометрії.

У теорії множин принциповим питанням є питання про спосіб задання множини. Найпоширенішим способом задання множини є спосіб її задання за допомогою характеристичної властивості. Отже, на мові теорії множин, у евклідовій геометрії геометричне місце точок евклідового простору, що мають властивість P , – це геометрична фігура, задана за допомогою характеристичної властивості P .

Практичний досвід вказує на те, що математична абстракція множини на певному рівні її усвідомлення є доступно навіть для дітей дошкільного віку. У світі створені і досить успішно використовуються на практиці навчальні програми і підручники з математики для початкової школи, що безпосередньо містять елементи теорії множин. Елементи теорії множин вже зараз входять до навчальних програм базової середньої школи України. Як невід’ємна компонента загальнокультурного надбання людства на сучасному етапі його розвитку, елементи теорії множин, без сумніву, увійдуть і до навчальних програм нової Української школи.

У зв’язку з усім цим, здається, термін «геометричне місце точок» вже не відповідає реаліям сьогодення. Логічніше і значно зручніше, вже у курсі евклідової планіметрії, активно використовувати поняття і конструкції теорії множин. Тоді термін «геометричне місце точок» можна просто вилучити із курсу евклідової геометрії середніх загальноосвітніх навчальних закладів. І саме це зовсім не тягне за собою неминучих втрат у обсязі навчального матеріалу.

У курсі геометрії досліджуються властивості геометричних фігур. Серед подібних властивостей виділяють як характеристичні, так і не характеристичні властивості. Наприклад, той факт, що три медіани трикутника перетинається у одній точці, є, безумовно, властивістю рівнобедреного трикутника. Але не характеристичною властивістю. З того, що три медіани трикутника перетинаються у одній точці, зовсім не випливає, що трикутник є рівнобедреним. З іншого боку, той факт, що бісектриса зовнішнього кута при вершині рівнобедреного трикутника

паралельна до його основи, є характеристичною властивістю рівнобедреного трикутника. Одночасно і з прямою теоремою, справедливою є і обернена: якщо у трикутнику бісектриса зовнішнього кута при певній вершині є паралельною до протилежної сторони цього трикутника, то трикутник є рівнобедреним, і саме ця протилежна сторона є його основою.

Тут, одночасно, виникає двоста задача: за сформульованою властивістю знайти (або не знайти, якщо її не існує) ту геометричну фігуру, яка цю властивість має. А що треба розуміти під словом «знайти»? Відповідь суттєво залежить від того, як побудовано відповідний курс евклідової геометрії. Тут можуть бути і доведення існування, і переходи до побудов за допомогою циркуля і лінійки.

З точки зору термінології, зміни не повинні бути занадто великими. Так, наприклад, коло на площині можна визначати як множину тих та тільки тих точок площини, що знаходяться на певній, фіксованій, ненульовій відстані від заданої точки цієї площини. Теорема про серединний перпендикуляр до відрізка може дістати наступного формулювання: множиною тих та тільки тих точок площини, які є рівновіддаленими від кінців відрізка даної площини, є серединний перпендикуляр до даного відрізка. Можна стверджувати, що множина точок площини, з яких даний відрізок AB цієї площини видно під прямим кутом, це коло, діаметром якого є відрізок AB , за виключенням точок A і B . І тому подібне.

У той же час таким чином ми сприяємо, у подальшому, спрощенню розуміння учнями сутності методу координат як одного із ефективних сучасних способів дослідження фігур евклідової геометрії, який, зокрема, передбачає як знаходження аналітичних умов, що визначають дану фігуру відносно певної системи координат, так і знаходження відповідної фігури за заданими аналітичними умовами.

Незалежно від того, чи відбудуться запропоновані вище зміни у контенті базової середньої освіти на сьогоденному етапі її реформування, чи ні, майбутній учитель математики повинен бути готовим до їх сприйняття. Це означає, що у навчальних планах підготовки таких учителів вже у першому семестрі першого року навчання повинен з'явитися окремий курс теорії множин. Основні положення цього курсу мають стати надійним підґрунтям для всіх подальших курсів як вищої, так і елементарної математики.

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТАМИ МЕКСИКИ

**Карелин А. А., Акоста-Ернандес Хуан Алберто,
Тарасенко А. А.**

Государственный университет штата Идальго, Отдел математических исследований, Мексика

Начиная с 2013 года в Институте фундаментальных наук и техники (ICBI) Государственного университета штата Идальго (УАЕН) введена учебная дисциплина, называемая Precalculo, в которой систематизируются, обобщаются и углубляются знания и умения первокурсников основных тем элементарной математики, необходимые для того, чтобы изучать высшую математику. Введение этой учебной дисциплины в программы ВУЗов было обусловлено реформой образования, которая сейчас проводится в Мексике. Цель реформы – обеспечить выпускникам ВУЗов получение доступа к рынкам труда с лучшими стандартами конкурентоспособности, в соответствии с критериями, установленными ЮНЕСКО.

Ранее учебные программы математических курсов начались с изучения дифференциального и интегрального исчисления и/или линейной алгебры. Априори предполагалось владение студентами на должном уровне основами тригонометрии и алгебры в рамках учебной программы средней школы. На практике значительная часть студентов не имела такой подготовки.

Представители Академии фундаментальных наук и математики, а также исследовательской группы по изучению современных технологий в образовании предложили создать обучающий курс МООС (Massive Open Online Course) с целью ликвидации пробелов студентов в их школьной подготовке по геометрии, тригонометрии и алгебре.

В этом курсе большое внимание уделяется основам алгебры и тригонометрии (арифметические и алгебраические операции, их свойства, уравнения и неравенства, функции, в том числе и тригонометрические, их свойства и графики, преобразования функций и др.). Рекомендуется использовать упражнения 4-х видов:

- 1) (базовые) простейшие типовые задания;
- 2) средней степени трудности;
- 3) повышенной трудности;
- 4) исследовательского характера, когда решение не стандартное.

Эффективными оказались разработанные исследовательской группой по изучению современных технологий дидактические материалы. А именно такие, как листы с объяснением (PDF files), голос и видео с объяснениями преподавателей, наборы упражнений с образцами решений.

Некоторые из тем, которые в настоящее время включены в МООС, были изучены в одной из студенческих групп Государственного университета штата Идальго с использованием данных разработок. Затем полученные результаты сравнивались с результатами в контрольных группах. Это дало возможность сделать вывод о полезности данных методических разработок для ликвидации пробелов в школьной математической подготовке студентов, которая является базой для изучения курса высшей математики.

ЕЛЕМЕНТИ ТЕОРІЇ МНОГОВИДІВ У КУРСІ МАТЕМАТИКИ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Ладиненко Л. П., Олійник Т. В.

Університет Ушинського, Україна

n -вимірним топологічним многовидом $M^n, n \in N$, без межі, називається хаусдорфів топологічний простір зі зліченою базою, у кожній точки якого існує окіл, гомеоморфний до певної області простору $R^n, n \in N$. n -вимірним топологічним многовидом $M^n, n \in N$, з межею, називається хаусдорфів топологічний простір зі зліченою базою, точки якого можна розбити на два класи. У кожній точки першого класу існує окіл, гомеоморфний до певної області простору $R^n, n \in N$. У кожній точки другого класу не існує околу, гомеоморфного до області простору

$R^n, n \in N$, але існує окіл, гомеоморфний до топологічного простору $R^{n+1} \cup \{0\}$, $n \in N$, з природною топологією. Під множиною $R^{n+1} \cup \{0\}$, $n \in N$, у даному випадку, мається на увазі множина $\{(x^1; x^2; \dots; x^n)\}$ всіх впорядкованих n -ок дійсних чисел, $n \in N$, для яких $x^1 \geq 0$. Сукупність точок другого класу n -вимірного многовиду $M^n, n \in N$, з межею називається межею даного многовиду. Якщо $n > 1$, то межа n -вимірного многовиду $M^n, n \in N$, з межею представляє собою $(n-1)$ -вимірний многовид з межею або без межі.

Теорія топологічних многовидів утворює спеціальний розділ топології, знайомству з яким, зрозуміло, передують опанування елементів загальної топології. З точки зору диференціальної геометрії одновимірні топологічні многовиди, як з межею, так і без межі, є кривими евклідового простору, двовимірні топологічні многовиди, як з межею, так і без межі, є поверхнями евклідового простору.

Здається, яке відношення такі достатньо складні поняття вищої математики, як поняття топологічного многовиду без межі та з межею, мають до курсу математики середніх загальноосвітніх навчальних закладів? Навіщо взагалі знайомити з ними майбутніх учителів математики?

Але насправді, курс евклідової геометрії для середніх загальноосвітніх навчальних закладів містить багато прикладів многовидів. Отже, знайомство з ідеями, покладеними в основу теорії многовидів, є невід'ємною частиною вищої освіти майбутнього учителя математики.

Поняття про систему координат, а саме про прямокутну декартову систему координат, про метод координат дослідження фігур евклідової геометрії протягом XX століття стали невід'ємною складовою середньої математичної освіти. У основу концепції многовиду покладено ідею введення системи координат у певному, навіть нескінченно малому, околі кожної точки відповідної фігури. Таке введення у випадку многовиду без межі відбувається за допомогою встановлення взаємно однозначної і, у спеціальному розумінні, взаємно неперервної відповідності Φ між сукупністю

точок даного околу U фігури F і певною областю V множини $R^n, n \in N$. Пара $(U; \Phi)$ називається локальною картою, сукупність всіх локальних карт – атласом фігури F . Саме відображення Φ вводить на U систему координат, індукуючи її з області V . Найбільш цікавими є фігури F , для яких одну локальну карту обрати неможливо. Такими, у першу чергу, є всі многогранники, зокрема, тетраедр, як найпростіший з них.

Можна обрати два принципово різних способи дослідження подібних фігур за допомогою метода координат. По-перше, можна задати систему координат у всьому евклідовому просторі, який, зрозуміло, містить фігуру F , і послідовно реалізовувати всі етапи дослідження фігури F за допомогою обраної системи координат: знайти аналітичні умови, що визначають фігуру F відносно даної системи координат, дослідити ці умови методами алгебри, з'ясувати геометричний зміст тих отриманих алгебраїчних висновків, які цей зміст мають, і таким чином отримати нові відомості про властивості фігури F . Такий спосіб дослідження фігури F має і свої недоліки, і свої переваги. Сам характер його реалізації суттєво залежить від того, як обрана у просторі система координат розташована відносно фігури F .

По-друге, можна реалізовувати етапи дослідження, спираючись на концепцію многовиду. Для многогранника це означає, що окремим дослідженням послідовно підлягають всі його грані. Технічно, це є більш простим, бо грані многогранника є плоскими многокутниками, і для їх дослідження достатньо матеріалу планіметрії. У класичному варіанті треба вводити прямокутну декартову систему координат окремо на кожній грані многогранника і проводити відповідні планіметричні дослідження саме методом координат. Зрозуміло, що вищевказаний другий підхід, у загальному випадку, не дозволяє отримати вичерпну інформацію про многогранник F . Цей підхід не передбачає механізму переходу від досліджень у межах кожної окремої грані до досліджень многогранника у цілому. Хоча, не завжди. Роботи О.Д. Александрова, які, в основному, завершили дослідження у метричній теорії многогранників, містять, наприклад, теорему про те, що, якщо кожна із граней опуклого многогранника має центр симетрії, то центр симетрії має і сам многогранник. Вищезазначений другий підхід, безумовно, найчастіше за все, є корисним проміжним етапом розв'язання будь-якої, пов'язаної з многогранниками, стереометричної задачі.

Топологічний характер має і відома теорема Ейлера для многогранників, яка стверджує, що для кожного простого многогранника сума кількості вершин і кількості граней на дві одиниці більша за кількість ребер. Доведення можна провести елементарними методами. Тому ця теорема входить до програм з геометрії середніх загальноосвітніх навчальних закладів для профільного і поглибленого рівнів навчання. Простий многогранник називається топологічно правильним, якщо всі його грані мають однакову кількість вершин, а кожна вершина є кінцем однакової кількості ребер. Із теореми Ейлера безпосередньо випливає, що існує не біль ніж п'ять типів топологічно правильних многогранників. Доведення, знову-таки, носить елементарний характер. Саме тому подібний наслідок також входить до програм з геометрії середніх загальноосвітніх навчальних закладів для профільного і поглибленого рівнів навчання.

Двовимірними многовидами є і поверхні всіх круглих тіл, що вивчаються у середніх загальноосвітніх навчальних закладах: сфери, прямого кругового циліндра та прямого кругового конуса.

При визначенні мети навчання математики у новій Українській школі передбачається перенесення акцентів з механічного опанування математики як технічним апаратом на усвідомлення її сучасних базових концепцій і методів. Однією з таких сучасних базових концепцій є концепція топологічного многовиду. Роль і місце цієї концепції у контенті сучасної середньої математичної освіти вимагає подальшого ретельного осмислення.

ІНТЕГРОВАНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ПРЕДМЕТНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Олефір О. І., Урум Г. Д.

Університет Ушинського, Україна

Важливими чинниками розбудови Нової української школи є підвищення спроможності та професійної майстерності вчителя, утвердження свободи його професійної діяльності. А це можливо лише тоді, коли студенти, зокрема, майбутні вчителі математики, здобувають не лише знання й уміння суто предметного характеру, але й досвід їх практичного застосування, уміння й навички несуперечливо і доказово міркувати, здатність успішно діяти у варіативних умовах, тобто в них має бути сформована предметна математична компетентність.

Н. А. Тарасенкова виокремлює два рівні сформованості предметної математичної компетентності: 1) фактологічний (спроможність студентів діяти на основі отриманих знань у межах суто математичної ситуації; її вимірники – традиційні математичні завдання); 2) праксеологічний (спроможність студентів діяти на основі отриманих знань у межах практичної ситуації; її вимірники – спеціальні, компетентнісні завдання) [1].

На нашу думку, компетентісно зорієнтованими завданнями праксеологічного рівня для студентів, майбутніх вчителів математики, можуть вважатися інтегровані навчально-дослідні завдання.

Інтегровані навчально-дослідні завдання представляють собою педагогічно обґрунтовану та логічно організовану систему вимог, яка пред'являється студентам для виконання певної діяльності у процесі самостійного вивчення частини навчального матеріалу, спрямованої на засвоєння інтегрованих знань з дисциплін, пов'язаних між собою.

Мета застосування навчально-дослідних завдань полягає у залученні студентів до науково-дослідної роботи, самостійне вивчення частини програмового матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань з навчального курсу, розвиток у студентів навичок самостійної роботи, формування готовності до самоосвіти, формування математичної компетентності як ключової.

Нами розроблені набори завдань, які дозволяють реалізувати міжпредметні зв'язки математичного аналізу, шкільного курсу математики та методики навчання математики.

Як правило, такі завдання пропонуються студентам після розв'язування ними значної кількості вправ певного виду (обчислення границь послідовностей та функцій, знаходження похідних, досліджування функцій, обчислювання інтегралів тощо).

Розглянемо приклади типових інтегрованих навчально-дослідних завдань частково-пошукового рівня.

1. Які з розв'язаних вправ доцільно запропонувати учням старшої школи? Вибрати профіль/профілі навчання та обґрунтувати свій вибір.

2. Встановити зв'язки між заданими вправами, урахувуючи, що вони можуть знаходитися у відношеннях аналогії, узагальнення та конкретизації.

3. З заданого набору вправ вибрати ті, які пов'язані загальною ідеєю розв'язання і мають аналогічні умови та вимоги, а також ті, умови яких суттєво відрізняються.

4. Проаналізувати рівень складності розв'язаних вправ і розмістити їх за рівнем зростання складності.

5. Які утруднення можуть виникнути в учнів при розв'язуванні даної / даних вправ? Як їх попередити?

6. Які, на вашу думку, типові помилки можуть зробити учні при розв'язуванні заданих вправ? Придумайте варіанти попередження та варіанти пояснення цих помилок.

Представимо інтегроване навчально-дослідне завдання поглибленого рівня, пов'язане з поняттям навчальної системи (серії) завдань.

Нагадаємо, що навчальні системи (серії) завдань повинні задовольняти: а) навчальним цілям з формування в учнів теоретичних знань і практичних способів діяльності; б) навчальним цілям з здійснення дій самоконтролю і самооцінки, що реалізується, наприклад, при включенні вправ на складання задач або контрприкладів; в) забезпечувати на основі систематизації поступове наростання складності задач при розвитку їх структури, а на кожному рівні складності – за ступенем зростання проблемності.

Типова структура навчальних систем (серій) задач має такий вигляд: 1) допоміжні або підготовчі задачі; 2) центральна або «зразкова» задача; 3) задачі, при розв'язанні яких використовується центральна задача або задачі, які є варіаціями центральної; 4) задачі-узагальнення центральної.

Студентам пропонується розробити навчальний проект на тему «Системи вправ з однієї із тем шкільного курсу алгебри і початків аналізу для учнів, які навчаються за різними профілями».

Мета проекту – проаналізувати вправи заданої теми і розробити навчальні системи (серії) завдань з урахуванням профілю навчання.

Відповідно до проблеми і мети проекту формулюються завдання проекту: 1) ознайомитися з структурою, методикою побудови і застосування навчальних систем (серій) задач; 2) проаналізувати задачі заданої теми, використовуючи шкільні підручники, практикуми шкільного курсу математики для студентів, дидактичні матеріали, завдання зовнішнього незалежного оцінювання тощо; 3) розробити навчальні системи (серії) задач орієнтовані на відповідні профілі навчання; 4) розв'язати задачі розробленої системи і встановити відношення між ними; 5) підготувати презентацію щодо особливостей розроблених навчальних систем задач та формування в учнів умінь їх розв'язувати.

Наш досвід свідчить про актуальність і доцільність використання представлених інтегрованих навчально-дослідних завдань, які вважаємо компетентісно зорієнтованими завданнями праксеологічного рівня, під час підготовки студентів – майбутніх вчителів математики.

Література

1. Тарасенкова Н. А. Компетентнісні засади забезпечення наступності навчання математики в різних ланках освіти / Н. А. Тарасенкова // Реалізація наступності в математичній освіті: реалії та

перспективи: збірник наукових праць за матеріалами Всесоюзної науково-практичної конференції 15-16 вересня 2016 р. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – С. 108–110.

2. Іванова С. В. Дослідницькі задачі як засіб формування методичних компетенції студентів – майбутніх вчителів математики / С. В. Іванова, Р. В. Іванов, О. В. Онощенко // Актуальні проблеми методики навчання математики. Компетентнісна модель професійної підготовки майбутнього вчителя математики: матеріали IV – VI регіон. наук.-практ. конф., Одеса, 22-23 квітня 2010 р., 13-14 квітня 2011 р., 4-5 квітня 2012 р. – О. : АО Бахва, 2012. – С. 41–47.

ФОРМУВАННЯ ГРУПОВОГО ПОГЛЯДУ НА ГЕОМЕТРІЮ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Синюкова О. М., Шевченко Н. І.

Університет Ушинського, Україна

Як добре відомо, концепція групового погляду на геометрію вперше була сформульована видатним німецьким математиком Феліксом Клейном у його доповіді «Порівняльний огляд новітніх геометричних досліджень» («Ерлангенська програма»), яку було оголошено і видано у 1872 році у зв'язку зі вступом її автора на посаду професора Ерлангенського університету. Вплив запропонованої концепції на подальший розвиток геометрії як науки виявився надзвичайно значним. Зараз математики вважають, що робота Ф. Клейна на новому рівні повторила відкриття Р. Декарта щодо алгебраїзації геометрії.

У першій половині XVII століття Р. Декарт перетворив евклідову пряму на числову вісь. Конструкція числової осі встановлює природну взаємно однозначну відповідність між множиною точок прямої і множиною R всіх дійсних чисел. Ця відповідність дозволяє ілюструвати різні співвідношення між дійсними числами, за допомогою геометричних образів. На цьому шляху виникли поняття числового сегменту, інтервалу, почали розглядати геометричний зміст модуля дійсного числа, було створено метод інтервалів розв'язання нерівностей з однією змінною, і подалі, і тому подібне. Одночасно, вищевказана відповідність створює достатні умови для дослідження геометричних фігур, розташованих на прямій, за допомогою методів алгебри (а потім і аналізу). При цьому, правда, доводиться кожного разу додатково перевіряти, що отримані висновки дійсно носять геометричний характер, тобто, не залежать від обраної на прямій конкретної конструкції числової осі.

Далі Р. Декарт розглянув на евклідовій площині прямокутну систему координат, пізніше названу декартовою. Така система координат встановлює взаємно однозначну відповідність вже між множиною точок евклідової площини і множиною R^2 всіх впорядкованих пар дійсних чисел. Виникло поняття про аналітичні умови, які визначають геометричну фігуру відносно обраної системи координат, сформувалося чітке уявлення про метод координат дослідження плоских геометричних фігур, а потім і уявлення про узагальнений метод координат, який передбачає у певному сенсі дії оберненого характеру: за заданими аналітичними умовами знаходиться геометрична фігура, яку відносно обраної системи координат ці умови визначають, і яка підлягає дослідженню. Реалізацією такого узагальненого методу координат можна розглядати як геометричну ілюстрацію алгебраїчних і більш складних математичних співвідношень між впорядкованими парами дійсних чисел.

Пізніше, конструкцію прямокутної декартової системи координат було побудовано і у евклідовому просторі. Як і у випадках прямої та площини, доцільність запровадження подібної конструкції була викликана як внутрішніми проблемами розвитку евклідової геометрії, так і потребами інших розділів математики, у першу чергу, алгебри, щодо геометричного ілюстрування певних положень з метою спрощення їх сприйняття і поглиблення їх усвідомлення.

На відміну від часів Декарта, коли мова йшла лише про евклідову геометрію, на момент формулювання Ф. Клейном концепції групового погляду на предмет геометрії, у математиці були розбудовані теорії, які вважалися теоріями різних геометрій, не тільки евклідової, а й гіперболічної, сферичної, проективної, афінної, конформної і подалі. Такі геометрії мали різне відношення до евклідової, але у межах кожної з них виявилось можливим побудувати аналоги декартової системи координат і завдяки цьому, застосовувати для подальшого розвитку відповідної теорії аналітичні методи (методи алгебри і математичного аналізу).

Ф. Клейн запропонував покласти у основу класифікації різних геометрій різні групи перетворень відповідних множин. При цьому фактами подібних геометрій стають інваріанти цих груп перетворень.

На момент створення Ф. Клейном подібної конструкції у математиці ще не були на сучасному рівні сформовані поняття про аксіоматику і аксіоматичну теорію, не було створено досконалої з

сучасної точки зору аксіоматичної теорії евклідової геометрії і, тим паче, будь-яких інших геометрій, не було створено аксіоматичної теорії множин.

Розглянемо довільну непорожню множину A . Перетворенням множини A називається взаємно однозначне відображення цієї множини на себе. Відносно операції композиції перетворень сукупність всіх перетворень множини A утворює групу $\mathcal{G}$. Якщо множина A не наділена жодною додатковою структурою, то інваріанти як групи $\mathcal{G}$, так і всіх її підгруп можуть мати лише теоретико-множинний характер. Значно більш змістовні теорії утворюються тоді, коли одночасно з множиною A задається певна аксіоматична теорія, основу якої утворює аксіоматика, до переліку основних множин якої входить множина A . Підгрупи групи всіх перетворень множини A , тим чи іншим чином пов'язані з такою аксіоматичною теорією, породжують відповідні системи інваріантів, які, згідно концепції Ф. Клейна, і утворюють різні геометрії даної множини.

Курс геометрії середніх загальноосвітніх навчальних закладів передбачає знайомство лише з евклідовою геометрією. Будь-яка аксіоматична теорія евклідової геометрії дозволяє визначити поняття відстані між двома точками. Тоді виникає можливість визначення руху евклідового простору. Виявляється, що всі рухи евклідового простору утворюють підгрупу групи всіх перетворень евклідового простору, всі означення і факти евклідової геометрії є інваріантами групи рухів.

Але група всіх перетворень евклідового простору є значно більш широкою, ніж група рухів. Група рухів є підгрупою групи перетворень подібності, група перетворень подібності – підгрупою групи афінних перетворень. Кожна група має свою систему інваріантів. Зрозуміло, що всі інваріанти групи афінних перетворень одночасно є і інваріантами групи перетворень подібності, а всі інваріанти групи перетворень подібності – інваріантами групи рухів. При розв'язуванні різних задач евклідової геометрії вельми корисно усвідомити, до інваріантів якої групи перетворень належить дана конкретна задача або її частина. У переважній більшості випадків це дозволяє суттєво спростити характер розв'язання.

Концепція групового погляду на евклідову геометрію відповідає сучасному етапу розвитку геометрії як науки.

Все вищезазначене виступає як обґрунтування необхідності саме зараз, на шляху до нової Української школи, приділити особливу увагу формуванню у майбутніх учителів математики групового погляду на геометрію. Останнє вимагає вдосконалення теоретичної розробки окреслених вище питань, створення необхідної системи практичних завдань, збільшення аудиторних навчальних годин для ретельного опрацювання всього необхідного матеріалу.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СУЧАСНОЇ РЕОРГАНІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УНІВЕРСИТЕТІ¹

Тарасенкова Н. А.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Компетентнісна переорієнтація системи освіти України, її спрямування в площину цінностей особистісного розвитку зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість освітнього процесу: змісту, методів, форм навчання, системи контролю й оцінювання, управлінських рішень, взаємовідповідальності учасників навчально-виховного процесу. Складність і багатоаспектність проблем забезпечення якісного навчання молодого покоління визначає необхідність застосування системного підходу до аналізу цих проблем.

Системний підхід спрямовує наукову думку на раціональне розчленування об'єкта, що пізнається, оскільки інакше первісно цілісний системний об'єкт не піддається вивченню. Згідно з методологічними положеннями В. Г. Афанасьєва, Б. Ф. Ломова та ін. ознаками системи як цілісного утворення виступають: інтегративні якості; складові елементи, компоненти, частини; структура, тобто зв'язки та відношення між елементами й частинами; функціональні характеристики системи в цілому та окремих її компонентів; наявність взаємозв'язків і взаємодії із системами нижчого чи вищого порядку, стосовно яких дана система виступає як частина або ціле; історичність, наступність як зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах.

Нині вже усталилось положення про те, що розвиток більшості суспільних явищ, у тому числі й освіти, підкоряється законам синергетики – теорії нестабільності складних систем (І. Пригожин та ін.). Застосування синергетичної методології для розв'язання проблем освіти означає, що кожен результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його зіставлення з метою цієї дії, оскільки у випадку їх збігу педагогічна дія виступає конструктивною силою, а в іншому випадку –

¹ Роботу виконано за підтримки МОН України (держ. реєстрац. номер 0115U000639).

руйнівною. Особливо гостро ці питання постають на зламних етапах онтогенезу людини, коли її особистість як складна система, що самоорганізується, об'єктивно приходить у нестабільний стан.

Один із таких періодів припадає на I семестр першого курсу навчання у ВНЗ. Добре відомо, що першокурсники зазнають значних утруднень в організації власної навчальної діяльності. Їм доводиться опрацьовувати значні за обсягом масиви даних, причому не лише під керівництвом викладача, але й у самостійній роботі. При цьому відсутність необхідного досвіду напруженої інтелектуальної праці, недостатньо сформовані вольові якості нерідко спричиняють серйозні внутрішні психологічні конфлікти, відчуття невдачі. Ситуації «неуспіху», «особистісних поразок» породжують негативну установку щодо можливостей опанування складних курсів, зокрема математичних. Своєю чергою, це призводить до зниження пізнавальної активності студентів, продуктивності їх навчання та особистісного зростання.

У більшості першокурсників психологічний дискомфорт підсилюється й тим, що у цей період принципово по-іншому вибудовується система стосунків з оточуючими. Вступивши до ВНЗ, молода людина потрапляє до зовсім нового для неї соціуму, який тільки розпочинає своє буття як складна система. У першому семестрі фактично бере старт новий виток самоствердження першокурсника як особистості, визначається його ієрархічний статус у колективі студентської групи, курсу. Все це не може не відбиватися на ході й результатах навчання. Негативні наслідки нерідко дають і побутові проблеми, з якими стикається першокурсник.

Системний підхід з урахуванням його синергетичного аспекту дає можливість виявити глибинні механізми й закономірності протікання процесів загального й математичного розвитку студентів, прогнозувати кінцевий результат цих процесів, дидактично виважено вибудовувати освітню траєкторію студента.

У навчанні математики як складні системи, як системи систем, на нашу думку, мають розглядатися:

- зміст математичної освіти;
- операційна сторона навчального процесу (розумові дії та операції, способи діяльності студентів, методи, прийоми, організаційні форми та засоби навчання математики);
- особистісний аспект процесу навчання (потреби, інтереси, мотиви навчання математики, вікові та індивідуальні особливості студентів, міжособистісні стосунки в системах «студент – студент» та «студент – викладач» тощо);
- процес цілеспрямованого перетворення особистого досвіду студентів (діяльність учіння);
- організаційна й керівна діяльність викладача, наставника у процесі викладання.

Стрижневим завданням має виступати формування системних якостей математичних знань студентів як основи їх професійної компетентності.

Література

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов. – М.: Институт практ. психологии, 1996. – 384 с.
3. Пригожин И., Сенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Сенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ ШКОЛИ

Шулик Т. В.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Зміни в соціально-економічному та політичному житті нашої країни, зростаючі вимоги суспільства до якісної освіти виступають каталізаторами як радикальних реформ в українській освіті, так і поступових кроків до її удосконалення. У зв'язку з цим перед освітянами стоїть завдання формування в молодих українців таких якостей, як прагнення до навчання впродовж життя, уміння правильно застосовувати знання в практичних ситуаціях та отримувати в результаті нові знання, постійний пошук найоптимальніших шляхів розв'язання життєвих проблем, вміння використовувати інформаційні та комунікаційні технології, вміння працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі тощо.

Міністерством освіти і науки України спільно із різними цільовими аудиторіями (учителі, батьки, директори шкіл, представники районних управлінь освіти тощо) розроблено проект «Нова українська школа», який містить концептуальні засади реформування середньої освіти.

Формула Нової школи складається з дев'яти ключових компонентів: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; нова структура школи; справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечить рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу [1, с. 7].

У контексті цих складових Нової української школи нами сформульовані деякі рекомендації для вчителів математики, упровадження яких, за нашими переконаннями, буде доцільним на першому етапі реалізації (2016–2018 рр.) зазначеної Концепції. Зауважимо, що наведені рекомендації не охоплюватимуть усіх її компонентів, оскільки деякі з них не належать до компетенції вчителів.

Рекомендації щодо адаптування математичної освіти до вимог Нової української школи:

1. Оскільки сучасна освіта потребує більшого зв'язку із практикою, тому для забезпечення варіативної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів доречно розробляти *програми елективних курсів* (спецкурсів, курсів за вибором, факультативних курсів), які б дозволили максимально продемонструвати та реалізувати цей зв'язок (реалізація компоненту – «Новий зміст освіти»).

2. *Методи та прийоми викладання, засновані на співпраці* (ігри, експерименти, групові завдання). Так, наприклад для етапу уроку «Закріплення нового матеріалу, відпрацювання вмінь» учитель математики може використати такі прийоми: гра-тренінг, взаємоопитування, гра у випадковість, прес-конференція. Крім того, відмітимо, що використання наведених методів сприятиме частковому вирішенню проблеми перевантаженості, стомлюваності учнів на уроці, адже, як відомо, зміна видів діяльності учнів на уроці є одним із факторів, який визначає ефективність його проведення (реалізація компонентів – «Новий зміст освіти», «Педагогіка партнерства», «Орієнтація на учня»).

3. Використання в навчально-виховному процесі *новітніх інформаційно-комунікаційних технологій*. Використання ІКТ на уроках математики дозволить моделювати різноманітні об'єкти та процеси; підвищить рівень наочності; оптимізує процеси організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи та диференціювання роботи учнів у залежності від рівня їх підготовки, пізнавальних інтересів; дозволить організувати оперативний контроль і допомогу з боку вчителя; сприятиме підвищенню інтересу в учнів до предмету; звільнить від рутинної роботи та наблизить подачу навчального матеріалу до теперішніх уподобань підростаючого покоління (реалізація компонентів – «Новий зміст освіти», «Сучасне освітнє середовище»).

4. *Технологічний підхід до математичної освіти*, який передбачає використання у навчально-виховному процесі педагогічних технологій, спрямованих на урізноманітнення змісту і методів навчання. Такі види технологій організації уроків математики на методичному рівні вирішують проблему конструювання процесу навчання, спрямованого на досягнення запланованих результатів. Зокрема, доцільним буде використання на уроках математики таких технологій: укрупнення дидактичних одиниць (П. Ерднієв), алгоритмізації навчальних дій учнів (М. Волович), поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), системи ефективних уроків (А. Окунєв), розв'язання задач (Р. Хазанкін), паркової технології навчання математики (А. Гольдін) (реалізація компонентів – «Новий зміст освіти», «Педагогіка партнерства», «Орієнтація на учня»).

5. *Систематична робота вчителів математики щодо самоосвіти*, адже стрімке реформування системи освіти в Україні, перехід до нових державних стандартів вимагає, по-перше, участі вчителів в оновленні навчальних програм, яке періодично анонсується МОН, по-друге, досконального вивчення оновлених навчальних програм, критеріїв оцінювання, методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах, по-третє, постійної самоосвітньої діяльності, спрямованої на власний розвиток, підвищення кваліфікації тощо (реалізація компонентів – «Умотивований учитель», «Сучасне освітнє середовище»).

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зауважимо, що оновлення освіти в Україні, безумовно, матиме вплив на розвиток і математичної освіти. Це, у першу чергу, пов'язано із орієнтуванням нововведень на зв'язок із практикою, можливостями застосування набутих компетентностей саме у реальних життєвих ситуаціях. Сьогодні ми знаходимося лише на першому етапі реформування, проте це не означає, що зміни ще не відбуваються. Тому сучасний учитель в умовах швидкоплинних освітніх реформ постійно має моніторити ситуацію, бути готовим до нових перетворень в освіті України.

Література

1. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; Міністерство освіти і науки України]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>. – 2016 р.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ УЧНІВ
У ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ З МАТЕМАТИКИ**

Акуленко І. А.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Василенко І. О.

Черкаська медична академія, Україна

У публікації схарактеризовано психолого-педагогічні аспекти формування пізнавального інтересу учнів основної школи, що зумовлюють особливості добору змісту, організаційних форм і засобів у позаурочній роботі з математики (ПРМ).

Формування математичної компетентності учнів ґрунтоване, передусім, на вибірковій особистісній спрямованості, що звернена до математики і до процесу її вивчення. Така спрямованість у психології потрактована як пізнавальний інтерес. Майбутній учитель математики повинен бути обізнаним щодо психолого-педагогічних аспектів формування пізнавального інтересу в учнів основної школи, що зумовлюють особливості добору змісту, організаційних форм і засобів навчання як на уроках, так і в ПРМ. Окрім того важливо, щоб студенти набували відповідного досвіду з його формування в учнів ще під час навчання у ВНЗ (у різних формах практичної роботи).

На рівні суб'єктивних переживань інтерес можна фіксувати як емоційне забарвлення, якого набуває процес пізнання. Пізнавальна активність та пізнавальна діяльність є необхідною умовою розвитку пізнавального інтересу. Інтерес формується в процесі усвідомленої діяльності, що проходить етапи усвідомлення й узагальнення [3]. Самостійність виконання роботи слугує одним із показників розвитку пізнавального інтересу. Пізнавальний інтерес – це особливий активатор у системі різноманітних мотивів навчання, оскільки він не лише формується в діяльності синхронно зі становленням особистості під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, а й у певному сенсі формує діяльність, постаючи її внутрішнім ресурсом, активатором. У навчально-пізнавальній діяльності зміст інтересу може бути розширений і поглиблений. Емоційний та вольовий компоненти інтересу взаємодіють специфічно – як інтелектуальний потяг і зусилля, пов'язане з подоланням інтелектуальних труднощів. У навчанні вчитель має враховувати, що пізнавальний інтерес проходить такі стадії розвитку [1]: на першій стадії він вирізняється емоційно-вибірковою спрямованістю та не є стійким; на другій – стає більш концентрованим, стійким утворенням, яке спонукає учня до пізнання; на третій – для нього характерна стійкість, пізнавальна активність учнів і самостійність; на четвертій – вивчення й розроблення складних теоретичних питань науки й застосування їх на практиці.

У процесі навчання учні виявляють різні рівні пізнавального інтересу. Пропонуємо розмежовувати низький, середній і високий рівні розвитку пізнавального інтересу у школярів. Критеріями для їх виокремлення, на наш погляд, доцільно обрати: 1) активність особистості; 2) усвідомлення діяльності; 3) самостійність у виконанні роботи; 4) емоційність зв'язку особистості з предметом діяльності.

Низький рівень пізнавального інтересу має кілька показників: слабка активність у навчально-пізнавальній діяльності супроводжується бездіяльністю в проблемних ситуаціях; рівень усвідомлення способу діяльності низький, учні усвідомлюють окремі поняття, факти, без осмислення логіки їхніх взаємозв'язків; лише частково, фрагментарно виконують окремі вимоги до організації самостійної роботи, виявляють невміння свідомо користуватися інструкцією до завдання, не вдаються до спроб перевірити правильність виконання, у процесі роботи їм потрібна суттєва супроводжувальна допомога вчителя, зокрема коригувального характеру; позитивне емоційне маркування діяльності не відбувається. Для *середнього рівня* розвитку пізнавального інтересу характерними є такі ознаки: активність учнів у навчально-пізнавальній діяльності стимульована й підтримувана вчителем; учні не чітко окреслюють мету діяльності, усвідомлюють окремі факти, поняття та взаємозв'язки між ними, відчутні ускладнення в провадженні способів діяльності, перенесення способів діяльності до нових ситуацій не відбувається; брак цілеспрямованості самостійної діяльності, переважає репродуктивна діяльність, рідко пошукова, учитель безпосередньо керує такою роботою; окремі види діяльності породжують негативні емоції в навчально-пізнавальній роботі. *Високому рівневі* розвитку пізнавального інтересу властиві: високий ступінь активності школярів (як дослідників), пошуковий, творчий характер будь-якого виду навчально-пізнавальної діяльності; найбільш високий ступінь самостійності, самостійна діяльність учнів не вичерпується тільки виконанням завдань, а й охоплює практично весь навчальний

процес і відбувається за різноманітного поєднання репродуктивної й пошукової роботи; учні спроможні самостійно добирати засоби і способи розв'язання порушеної проблеми, здобувати знання, необхідні для виконання практичних завдань; емоції є внутрішнім організатором поведінки учнів, тобто учні постійно перебувають у позитивно емоційно-забарвленому тоні, це супроводжується високим рівнем засвоєння навчального матеріалу, охоплює практично весь навчальний процес.

Потужний потенціал у розв'язанні проблеми формування пізнавального інтересу школярів до математики має позаурочна робота. Поняття «позаурочна робота» трактуватимемо як систему спеціальних форм занять, що проводяться у позаурочний час, які ґрунтовані на принципі добровільної участі, мають на меті підвищення рівня математичного розвитку учнів завдяки поглибленню й розширенню базового змісту програми.

Наведені вище психолого-педагогічні аспекти формування пізнавального інтересу учнів основної школи зумовлюють методичні вимоги до цілей, змісту, процесу й результату ПРМ, що спрямована на формування пізнавального інтересу учнів, а саме: акцентування уваги на формуванні ключових компетентностей, зокрема математичної компетентності школярів; залучення до змісту ПРМ особистісно-актуальної й соціально значущої тематики, що поглиблює чи розширює базову траєкторію навчання математики; узгодження змісту навчального матеріалу із соціальним досвідом учнів, доповнення його відомостями з історії та культури рідного краю; рефлексія й позитивне емоційно-ціннісне маркування математичної навчально-пізнавальної діяльності учнів; дотримання принципів індивідуалізації та диференціації у ПРМ.

Література

1. Akulenko I. A., Vasilenko I. O. Monitoring the students' cognitive interest in math class / I. A. Akulenko, I. O. Vasilenko // American Journal of Education Research, 2015, Vol. 3, No. 12B, 6-10.
2. Василенко І. О. Формування пізнавального інтересу учнів основної школи в умовах позаурочної роботи з математики : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (математика)» / Василенко Ірина Олександрівна ; Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2015. – 288 с.
3. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 381 с.

СИСТЕМИ АЛГЕБРАЇЧНИХ РІВНЯНЬ ЯК МАТЕМАТИЧНІ МОДЕЛІ ТЕКСТОВИХ ІСТОРИЧНИХ ЗАДАЧ

Дідківська Т. В., Свєрчевська І. А.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Одним з найважливіших понять сучасної математики є поняття математичної моделі, оскільки математика – це наука про математичні моделі та їх застосування до розв'язування задач [1]. Складання математичних моделей при розв'язуванні текстових задач готує учнів до моделювання реальних процесів. Тобто здійснювати переклад умови задачі на мову математики.

Підготовка майбутніх учителів математики до моделювання текстових задач здійснюється під час навчання в університеті. Ми виокремлюємо вивчення систем лінійних та нелінійних рівнянь у дисциплінах «Лінійна алгебра» та «Алгебра і теорія чисел». За навчальними планами передбачено вивчення для систем лінійних рівнянь методу послідовного виключення невідомих та методу детермінантів, а для вивчення нелінійних систем застосування результату двох многочленів.

Важливу роль у навчанні математики відіграє використання історичного матеріалу, який підвищує інтерес до вивчення математики. Це сприяє успішному навчанню й розвитку. Ми виокремлюємо історичні текстові задачі, які приводять до розв'язування систем рівнянь, розглядаємо авторські й сучасні методи їх розв'язування, історичні довідки про авторів цих задач. Такий підхід показує, як розвивалися математичні поняття та методи, ознайомлює з іменами видатних математиків. Наведемо приклади здійснення такого підходу.

Задача з китайського трактату «Математика в дев'яти книгах» [2, с. 50].

Двом снопам гарного врожаю, трьом снопам середнього, чотирьом снопам поганого врожаю не вистачає до 1 доу відповідно по 1 снопу середнього, поганого і гарного врожаю. Запитується скільки зерна одержали з кожного снопа гарного, середнього і поганого врожаю.

Задача зводиться до розв'язування системи:

$$\begin{cases} 2x = 1 - y \\ 3y = 1 - z \\ 4z = 1 - x \end{cases}, \text{ або } \begin{cases} 2x + y = 1 \\ 3y + z = 1 \\ x + 4z = 1 \end{cases}$$

У трактаті дається правило: «Склади таблицю «фан-чен», встанови для кожного те, чого не вистачає. За способом «чжен-фу» обчисли».

Тобто; якщо немає невідомого, то в таблиці порожнє місце, використовуй правило додавання чисел з різними знаками. Маємо таблицю й перетворення за вказаним правилом:

$$\begin{array}{c} \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 0 & 2 & \\ 0 & 3 & 1 & \\ 4 & 1 & 0 & \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 2 & 0 & 2 & \\ 0 & 3 & 1 & \\ 8 & 1 & 0 & \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 0 & 0 & 2 & \\ -1 & 3 & 1 & \\ 8 & 1 & 0 & \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 0 & 0 & 2 & \\ -3 & 3 & 1 & \\ 24 & 1 & 0 & \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 0 & 0 & 2 & \\ 0 & 3 & 1 & \\ 25 & 1 & 0 & \end{array} \right) \\ \left(\begin{array}{ccc|c} 1 & 1 & 1 & \\ 2 & 1 & 1 & \\ 1 & 1 & 1 & \end{array} \right) \rightarrow \left(\begin{array}{ccc|c} 3 & 1 & 1 & \\ 4 & 1 & 1 & \end{array} \right) \\ z = \frac{4}{25}, y = \frac{A}{25}, \text{ де } A = \frac{1 \cdot 25 - 4 \cdot 1}{3} = 7, y = \frac{7}{25}, x = \frac{B}{25}, \text{ де } B = \frac{1 \cdot 25 - 4 \cdot 0 - 1 \cdot A}{2} = 9, x = \frac{9}{25}. \end{array}$$

Метод розв'язування, показаний у китайському трактаті, відповідає сучасному методу Гаусса, який застосовується у розв'язуванні систем лінійних рівнянь зі студентами.

Задача з Грецької антології [3, с. 16].

– Хроноса (бог часу) часознавцю, скажи, яка частина дня минула?

– Двічі дві третіх того, що пройшло, залишається (у стародавніх греків тривалість дня 12 годин).

Якщо x – час, що пройшов, y – час, що залишився, то задача приводить до системи рівнянь.

$$\begin{cases} x + y = 12 \\ y = 2 \cdot \frac{2}{3}x \end{cases}$$

Методом підстановки маємо: $x + \frac{4}{3}x = 12$, $x = 5\frac{1}{7}$, $y = 6\frac{6}{7}$.

Цю систему зі студентами розв'язуємо за формулами Крамера.

$$\begin{cases} x + y = 12 \\ \frac{4}{3}x - y = 0 \end{cases}, \Delta = \begin{vmatrix} 1 & 1 \\ \frac{4}{3} & -1 \end{vmatrix} = -1 - \frac{4}{3} = -\frac{7}{3}, \Delta_1 = \begin{vmatrix} 12 & 1 \\ 0 & -1 \end{vmatrix} = -12, \Delta_2 = \begin{vmatrix} 1 & 12 \\ \frac{4}{3} & 0 \end{vmatrix} = -16, \\ x = \frac{-12}{-\frac{7}{3}} = \frac{36}{7} = 5\frac{1}{7}, y = \frac{-16}{-\frac{7}{3}} = \frac{48}{7} = 6\frac{6}{7}.$$

Задача Бега Еддіна [4, с. 675].

Заїду обіцяно 10 без квадратного кореня Амура, а Амуру обіцяно 5 без квадратного кореня частини Заїда» Що обіцяно?

Якщо частина Заїда x^2 , Амура – y^2 , то задача приводить до системи рівнянь:

$$\begin{cases} x^2 = 10 - y \\ y^2 = 5 - x \end{cases}$$

Якщо виразити з першого рівняння $y = 10 - x^2$ і підставити в друге, то прийдемо до рівняння: $100 - 20x^2 + x^4 = 5 - x$, $x^4 - 20x^2 + x + 95 = 0$, яке не має раціональних коренів.

Змінимо умову: число 5 замінимо на 4, тоді одержимо систему: $\begin{cases} x^2 = 10 - y \\ y^2 = 4 - x \end{cases}$, розв'язавши її

методом підстановки $y = 10 - x^2$, прийдемо до рівняння: $x^4 - 20x^2 + x + 96 = 0$. Шукаємо його корені серед дільників вільного члена. Маємо, $x = 3$ – корінь рівняння, тоді ліва частина розкладається на множники: $(x - 3)(x^3 + 3x^2 - 11x - 32) = 0$. Рівняння $x^3 + 3x^2 - 11x - 32 = 0$ за допомогою підстановки $x = z - 1$ зводиться до рівняння $z^3 - 14z - 19 = 0$. Цілими додатними коренями цього рівняння можуть бути тільки числа 1 і 19, але вони не задовольняють рівняння. Отже, умову задачі задовольняє $x = 3$, $y = 10 - x^2 = 10 - 9 = 1$.

Відповідь: частина Заїда – 9, Амура – 1.

Таку систему можна розв'язати за допомогою результанта.

$$\begin{cases} x^2 + y - 10 = 0 \\ x + y^2 - 4 = 0 \end{cases}, \quad R = \begin{vmatrix} 1 & 0 & y-10 \\ 1 & y^2-4 & 0 \\ 0 & 1 & y^2-4 \end{vmatrix} = 0, \quad (y^2-4)^2 + y - 10 = 0, \quad y^4 - 8y^2 + y + 6 = 0.$$

$$\begin{cases} x^2 - 9 = 0 \\ x - 3 = 0 \end{cases}. \text{ Спільний корінь}$$

Рівняння має лише один раціональний корінь $y = 1$, тоді маємо систему $\begin{cases} x^2 - 9 = 0 \\ x - 3 = 0 \end{cases}$. Спільний корінь $x = 3$.

Розв'язування визначних історичних текстових задач готує майбутніх учителів до здійснення математичного моделювання, що є важливою змістовою лінією шкільного курсу математики [5]. Зазвичай кожний метод розв'язування задачі, запропонований математиками різних періодів історії розвитку математики є нетрадиційним і має свою «родзинку», що викликає інтерес і показує гуманітарну складову математики.

Література

1. Бевз В. Г. Історія математики / В. Г. Бевз. – Х.: Основа, 2006. – 176 с.
2. Юшкевич А. П. История математики в средние века / А. П. Юшкевич. – М.: Госиздат физ-мат. литературы, 1961. – 448 с.
3. Попов Г. Н. Сборник исторических задач по элементарной математике / Г. Н. Попов. – М.-Л.: ОНТИ, 1938. – 216 с.
4. Ващенко-Захарченко М. Е. История математики. Т. 1. Краткий исторический очерк развития геометрии / М. Е. Ващенко-Захарченко. – К.: 1883. – 520 с.
5. Дідківська Т. В. Системи рівнянь у старовинних задачах / Т. В. Дідківська, І. А. Сверчевська // Вісник ЖДУ імені Івана Франка. – 2016. – Вип. 3(85). – С. 51–56.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ: МОТИВАЦІЯ, САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, ОЦІНЮВАННЯ ТА РЕФЛЕКСІЯ

Догару Г. Г.

ЗОШ І–ІІІ ст. № 2, м. Ізмаїл Одеської області, Україна

«Якщо людина не знає, до якої мети вона рухається, для неї жоден вітер не буде попутним» – сказав Сенека, і саме ці слова абсолютно точно розкривають мету, роль, напрям та зміст роботи вчителів. У світі, що змінюється, є зручне рішення для кожного, – тому вчитель зобов'язаний повною мірою володіти ключовими компетенціями: педагогічними, психологічними, математичними, методичними, громадянськими, культурними. Викладаючи соціологічні теорії, М. Барбер зазначив: *«Якість системи освіти не може бути вищою за якість вчителів, що в ній працюють»*. Отримавши вищу педагогічну освіту і працюючи за фахом, вчитель в процесі своєї діяльності виконує різні професійні ролі (вихователь, психолог, методист, громадянин, інтелігент тощо), які не завжди йому притаманні, та які слід виховувати й розвивати в собі весь час.

Плинні зміни в суспільстві ставлять нові вимоги до учня: «випускник, що знає» вже поступився місцем «випускнику, що має здібності», який виявляє ініціативу, приймає рішення та несе особисту відповідальність. В школі завжди основним залишається «розвиток дитини», а для цього потрібні компетентні вчителі. Сама школа та її методична служба на чолі із творчою групою вчителів-новаторів визначає основні шляхи розвитку професійної компетентності: методичні об'єднання; інноваційна діяльність; конкурси професійної майстерності; вивчення досвіду колег; атестація та підвищення кваліфікації... Жодна людина в шкільному колективі не здатна охопити всі напрямки, тим більше – координувати їх... Тому, на перше місце виходить *методична рада школи* – міні-колектив вчителів, що *активує* проблемні питання, *ставить* перед колективом задачі, *координує* створення творчих груп.

Функції методичної ради не адміністративні, вони зводяться до *аналітичної, консультативної, організаційної*. Успішна робота всього колективу школи залежить від творчої спрямованості та **педагогічної майстерності** кожного вчителя. В. Введенський виокремлює, як основні, *комунікативну, інформаційну, регулятивну і інтелектуально-педагогічну* компетентності вчителя. Проблема вдосконалення теоретичної й методичної підготовки та підтримка високого рівня майстерності сучасних вчителів є постійною, має гнучкість через залежність від вимог суспільства та тенденцій в освіті, а тому – є надзвичайно складною, неоднозначною та не новою.

В. Швець ввів поняття **деформації компетенції** і **деформації компетентності**, як-то: *«Вчителі математики, які довго працювали в основній школі, не завжди бувають в змозі розв'язати і правильно оформити завдання з курсу старшої школи, аргументуючи це тим, що подібні знання*

і вміння були їм не потрібні». Часто вчителі самі відчувають зниження рівня власної компетентності, прагнуть поповнити недостатні або втрачені з часом професійні знання.

Самоосвіта – найбільш доступне джерело знань. За умови наявності інноваційної діяльності в школі, колектив неодмінно включається в роботу, але жодним чином не йде «наосліп». Навпаки, кожен педагог, аналізуючи всі «за» та «проти», намагається обрати найкращі елементи з досвіду інших та застосувати на уроках. Головною умовою підтримки такого *дієвого та конкурентного* способу є стабільність педагогічного колективу, високий рівень кваліфікації й мотивації кадрів та ефективна підтримка з боку адміністрації. *У світі, що змінюється, зручність та успіх починаються з уваги до нюансів.* Для того, щоб вчителі прагнули підвищувати свій рівень, необхідно й достатньо забезпечити їм належний супровід. Задачі методичної служби: формування стійкої мотивації на професійне зростання (акцент на цінності професійної діяльності вчителя та потребу людини в саморозвитку); оновлення підходів до підвищення кваліфікації, до організації семінарів, майстер-класів; психологічний супровід вчителів (обов'язкове включення в роботу всіх працівників); посилення індивідуальної роботи з кадрами із нотатками в «щоденнику вчителя» впродовж всього періоду роботи. Підтримавши загальну ідею, вчитель неодмінно покращує власну якість роботи, а потому, й якість навчання учнів.

Н. В. Бухлова пропонує розглядати **самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само»:** **самооцінка** – вміння оцінювати можливості; **самооблік** – вміння вибирати місце в житті; **самоорганізація** – вміння знайти джерело пізнання; **самореалізація** – особистістю власних можливостей; **самоконтроль** – за діяльністю; **самокритичність** – вміння оцінювати свою роботу; **саморозвиток** – результат самоосвіти, імідж вчителя.

Творчо працюючий педагог сам створює свій особливий **імідж** – це той образ, який бачать інші – модель вчителя-майстра, що складається із **двох основних ланок**: професійність (знання предмета, любов до дітей, вимогливість, такт) і компетентність (проектна, інтелектуальна, психологічна, управлінська, мотиваційна, методична) та ще двох ланок – якостей людини: особистих (культура, відповідальність, гуманність) і творчих (креативність, оригінальність, інтуїція).

У світі, що змінюється, на успіх повинні працювати всі ресурси. Протягом роботи «над собою» формується унікальна творча індивідуальність вчителя, розширюються його можливості, постійно змінюються пізнавальні інтереси та коло однодумців, вчитель відчуває свободу самовираження. Відбувається не лише професійний розвиток, а й руйнування тих професійних деструкцій, що найчастіше мають такі ознаки, як: **авторитарність** (повчальний стиль /тон/ спілкування); **відсутність** комунікативної гнучкості; **орієнтація** на соціальне схвалення; **самовпевненість**, низька критичність мислення. Найважча, але найкоротша **формула успішної професійної діяльності вчителя** – це **постійна праця + творчість + гармонія**.

Від самого початку діяльності педагога передбачає вироблення вчителем певної стратегії життя, періодичного переосмислення, ревізії та постійну корекцію власних позицій. Ця робота обов'язково відкриє однодумців, підкаже можливості /шляхи, форми/ підвищення кваліфікації та самореалізації. А до того відбувається майже непомітне вчителем попереднє оволодіння навичками самоорганізації (психологічна готовність до змін в діяльності) та саморегуляції (свідоме керування власною поведінкою, потенціалом, контроль над емоціями тощо). Отже, найперше і найважливіше в житті та роботі успішного вчителя – це намагання оволодіти самим собою, це і є професійний розвиток вчителя. М. Філд визнав: *«Найвище добро, яке може здійснити людина – це вдосконалити свої можливості, щоб бути здатною служити людству».*

Література

1. Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – № 4, 2003. – С. 21-31.
2. Воєвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – Вінниця, 2009. – 241 с.

МАТЕМАТИЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ: ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК

Задоріна О. М.

Одеський обласний інститут удосконалення учителів, Україна

Робота з математично обдарованими дітьми є невід'ємною частиною педагогічної діяльності учителя математики. При цьому необхідно вміло виявляти, а у подальшому розвивати математичні здібності таких учнів, їх мислення та інтелект.

Обдарованість – поняття загальної психології; високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда.

Мало знайдеться в психології проблем, які по кількості досліджень, що тим чи іншим чином її торкалися, можуть зрівнятися з проблемою інтелектуальної обдарованості. Левова частка всіх існуючих тестів присвячена визначенню рівня інтелектуального розвитку, а тому апріорі має справу з інтелектуальною обдарованістю.

Наведемо деякі ознаки обдарованої дитини. У дослідженнях О. М. Матюшкіна, Н. С. Лейтес, Р. О. Семенової-Пономарьової, Г. Уолберг, С. Рашера, Дж. Пакерсона, Ю. З. Гільбуха, Л. І. Тукаєвої, Д. Б. Богоявленської визначено, що це:

1. Підвищена пізнавальна активність;
2. Здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її розв'язання;
3. Підвищений рівень розумового розвитку;
4. Підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку розв'язання завдань;
5. Раннє усвідомлення мети і цілей своєї діяльності;
6. Раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності.
7. Виявлення високого інтелекту, здатності мислити, гарна пам'ять уже в ранньому дитинстві;
8. Яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі перед групою, індивідуалізм;
9. Почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе;
10. Здатність вийти за рамки завдання.

Представлений далеко не повний список ознак обдарованості все ж дає змогу виокремити кілька напрямків роботи з виявлення психологічних механізмів, що визначають найефективнішу роботу обдарованих дітей порівняно з їх менш успішними однолітками.

Цілі та завдання роботи школи розвитку творчих здібностей талановитих учнів:

● **Стратегічна мета** – перехід системи педагогічної співдії розвитку обдарованості з режиму управління на режим самоуправління.

● **Виховна мета** – виховання особистості, що володіє інтерактивними, комунікативними навичками та високими адаптивними можливостями на тлі високоморальних уподобань.

● **Освітня мета** – розширення єдиного освітнього простору школи для соціально значимої реалізації індивідуальної освітньої стратегії обдарованих дітей.

Цілями роботи вчителів з талановитими дітьми є:

- Виявлення талановитих дітей;
- створення умов, що сприяють їхньому оптимальному розвитку.

Принципи навчання талановитих дітей:

- Застосування міжпредметного підходу;
- Поглиблене вивчення тих проблем, що обираються самими учнями;
- Насиченість навчального матеріалу завданнями відкритого типу;
- Заохочення результатів, що кидають виклик існуючим точкам зору та містять нові ідеї;
- Заохочення використання різноманітних форм пред'явлення та втілення в життя результатів роботи;
- Заохочення руху до розуміння самого себе, схожості та відмінностей з іншими, визнання своїх здібностей;
- Оцінка результатів на підставі критеріїв, пов'язаних з конкретною галуззю інтересів;
- установка на готовність до ризику в неординарних ситуаціях життя, можливості збереження пріоритету цінностей за будь-яких обставин.

Етапи роботи з талановитими дітьми:

1 етап – діагностичний (визначення типу обдарованості дітей):

- Анкетування дітей;
- Анкетування батьків;
- Створення банку обдарованих дітей;
- Створення карток обліку на кожну обдаровану дитину.

2 етап – виявлення вчителів, здатних працювати з обдарованими дітьми

3 етап – створення умов для розвитку здібностей

Через удосконалення навчального процесу:

- Організація поглибленого вивчення математики;
- Профільне навчання у старшій школі;
- Факультативи;
- Елективні курси;
- Індивідуально-групові заняття;
- Дистанційне навчання старшокласників.

Через організацію позакласної роботи:

- гуртки;
- Епізодична участь у різноманітних математичних конкурсах;
- Участь у олімпіадах, інтелектуальних змаганнях та конкурсах;
- Позаурочна діяльність у молодшій та середній школі.
- Стимулювання діяльності учнів:
- Конкурс «Учень року»;
- Шкільні газети;
- Дошка пошани школи;
- Нагородження переможців олімпіад.

Організація роботи вчителів:

- Вдосконалення та самовдосконалення через вивчення новинок методичної та психолого-педагогічної літератури;
- Організація та керівництво математичними гуртками;
- Організація та проведення різноманітних математичних конкурсів;
- Створення банку задач олімпіад, інтелектуальних змагань та конкурсів;
- Участь у ярмарках педагогічних ідей;
- Відвідування семінарів та майстер-класів;
- Самовдосконалення на проблемних курсах підвищення кваліфікації.

Література

1. Вороний О. М. Готуємось до олімпіад з математики / О. М. Вороний. – Харків : Основа, 2008. – 252 с.
2. Лейфура В. М. Математичні олімпіади школярів України. 1991-2000 / В. М. Лейфура, І. М. Мітельман, В. М. Радченко, В. А. Ясинський. – Київ : Техніка, 2003. – 540 с.
3. Лейфура В. М. Математичні олімпіади школярів України. 2001-2006. / В. М. Лейфура, І. М. Мітельман, В. М. Радченко, В. А. Ясинський. – Львів : Каменяр, 2008. – 352 с.
4. Ясинський В. А. Задачі математичних олімпіад та методи їх розв'язування / В. А. Ясинський. – Тернопіль : Богдан, 2005. – 208 с.

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Іщенко А. Л.

Університет Ушинського, Україна

Вивчення шкільних предметів спрямоване на реалізацію принципу єдності навчання, виховання й розвитку. Ця триєдина дидактична мета в різні періоди розвитку середньої загальноосвітньої школи вирішувалась по-різному: розроблялись адекватні форми, методи, засоби, творчі підходи, концептуальні засади з урахуванням специфіки предмету, який вивчається. Всі інновації у більшій чи меншій мірі спираються на досягнення дидактики, психології та конкретних методик. В останній час відбувається активний пошук нових підходів до навчання, при цьому математика як навчальний предмет не виняток.

Значний внесок у дослідження можливості впровадження нових технологій зробили Т. Букарева, М. Б. Водович, Е. Зачесова, В. Келесіді, К. Коновалова, Н. Пахомова, Є. С. Полат, О. Пометун, Г. К. Селевко, та ін., питання експертизи освітніх технологій висвітлювали С. Дейс, В. А. Гуружанов та ін. Зараз ці дослідження вийшли на новий виток розвитку методичної думки: проблемне навчання зв'язують з принципово новими технологіями навчання.

Вивчення особливостей та розробка методичних рекомендації щодо застосування нових технологій, а саме проектного методу, в процес навчання математики в умовах диференціації загальноосвітньої школи є метою статті.

Метод навчальних проектів надає можливість перейти до суб'єкт-суб'єктних відносин, дати учням самостійно діяти там, де вони знають як, будь-яку самостійну діяльність учнів дозволяє зробити цілеспрямованою, мотивованою й результативною. Це педагогічна технологія, яка побудована на основі виконання навчального проектування й презентації отриманих результатів учнями [7].

Аналіз досвіду впровадження цього методу в практику свідчить про те, що навчальний проект із погляду учня – це можливість максимального розкриття свого творчого потенціалу [3; 4; 5; 7; 8; 9]. Це робота, що дозволяє проявити себе індивідуально або в групі, спробувати свої сили, прикласти свої знання, принести користь, показати привселюдно досягнутий результат. Це діяльність, що

спрямована на розв'язання цікавої проблеми, сформульованої найчастіше самим учнем у вигляді задачі, коли результат її – знайдений спосіб розв'язання – носить практичний характер, має важливе прикладне значення й, що досить важливо, цікавий і значимий для учня.

Для використання усіх можливостей навчального проектування, необхідні з одного боку, компетентність учителя, що володіє методом навчальних проектів, з іншого – компетентність учня, що опанував технологією проектування хоча б на елементарному рівні, так називана проектна компетентність.

Формування в учнів проектної діяльності і, як особистісного новотвору, проектної компетентності, повинне проходити поступово в системі спеціально вибудованих занять проектного навчання. Систему проектного навчання представлятиметься як система підцілей, досягнення яких незмінно повинне приводити до головної мети – формуванню проектної компетентності. Тому в системі проектного навчання повинні бути заняття, присвячені роботі над цілісним проектом, на яких учні зможуть самостійно здійснювати проектування розв'язання якоїсь проблеми. Для виконання такої роботи самостійно потрібна сформованість відповідних умінь, серед яких багато загально навчальних і лише невелика частина специфічних проектних. Специфічні проектні вміння формуються на спеціально спроектованих уроках. Ці уроки включатимуться в контекст предметних практичних занять, звичайних теоретичних предметних уроків і спеціально виділених уроків проектної діяльності. Задля формування вказаних вмінь можна використати як зразок навчальний проект, частково виконаний учнями. Коли немає ще сформованих яких-небудь умінь, проектні дії виконуються вчителем. З метою формування проектної діяльності в учнів шляхом здійснення навчального проекту вважаємо доцільним проведення проектних уроків. Вони є основною ланкою в системі проектного навчання. Розробляється проектний урок з урахуванням особливостей того навчального проекту, що на ньому здійснюється. Експериментально нами було встановлено, що тривалість проектного уроку не може перевищувати двох академічних годин. Нами було розглянуто різноманітні варіанти застосування цієї технології на уроках. Проектний урок може бути побудований на моно або інтегрованому предметному змісті, значна частка вивчення якого передбачена навчальним планом. Зауважимо, що задачі проектної роботи повинні відповідати віку й лежати в зоні найближчого розвитку учнів. Інтерес до роботи та її доступність багато в чому визначають успіх.

Для того, щоб спланувати свою педагогічну роботу із проектного й предметного навчання, учителеві необхідно проаналізувати навчальний план предметного навчання. Моменти в плані, де закінчується один тематичний блок і починається інший можуть бути вдалим місцем для організації проектного уроку. При цьому урок тут може бути як узагальнюючого типу, так і такого, що випереджає. Проектні уроки при такому плануванні будуть можливі 2-3 або 4 рази в навчальному році. В умовах напруженого предметного навчального плану виділити більше часу для проектних уроків навряд чи можливо, та й не потрібно.

Оцінювання результатів самостійної роботи учнів на проектному уроці проводиться із пріоритетом самооцінки над всіма іншими видами оцінювання. Це означає, що при оцінюванні насамперед учень сам повинен проаналізувати й обґрунтовано оцінити свою успішність, потім довідатися оцінку його роботи, внеску в загальну діяльність, у загальний результат з боку товаришів, з боку публіки, яким результати роботи пред'являлися. В останню чергу одержує оцінку вчителя. Ми оцінювали проектну роботу учнів 5-6 класів тільки позитивною оцінкою. Для правильного оцінювання в кожному навчальному проекті треба передбачити критерії оцінки, рубрики й дескриптори можливих досягнень за кожним критерієм.

Робота педагогів за цією технологією дозволила виявити й ряд заперечень проти організації проектної й дослідницької діяльності учні: – підготовка проекту забирає багато часу;

– механізми оцінки проектів недостатньо ясні: різні вчителі можуть різним чином оцінювати процес і характер роботи над ними, щоб уникнути зайвої суб'єктивності, критерії оцінки повинні бути заздалегідь відомі, й відкриті;

– процес перевірки й оцінки проекту доволі трудомісткий;

– проблема навчального часу, тому що нова система вимагає більше часу для реалізації, чим традиційна система оцінки;

– неготовність багатьох учителів впровадити цю інновацію;

– необхідність великої систематичної роботи з підвищення кваліфікації вчителів у зв'язку із впровадженням методу проектів.

Як противага зазначеним труднощам, накопичений досвід впровадження нових технологій в процес навчання переконливо свідчить, що нові методи й технології сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Таким чином, метод навчальних проектів є сучасною ефективною освітньою технологією й допомагає вирішувати важливі педагогічні задачі: постійно підтримувати високу навчальну мотивацію школярів; заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання; сприяти персоналізації освіти; визначати кількісні і якісні індивідуальні досягнення; формувати вміння вчитися – ставити мету, планувати й організовувати

власну навчальну діяльність; розвивати навички рефлексивної й оцінної діяльності учнів; створювати передумови й можливості для успішної соціалізації випускників.

Подальшої розробки потребують дослідження можливостей застосування метод проектів у старшій школі.

Література

1. Дейс С. Построение эффективного урока через сочетание различных организационных форм / С. Дейс // Педагогическая техника. – 2007. – № 3. – С. 58-66.
2. Зачесова Е. Технология «портфолио» и возможности ее применения в обучении / Е. Зачесова // Педагогическая техника. – 2007. – № 2. – С. 108-115.
3. Пахомова Н. Урок и ученическое проектирование. Метод учебных проектов в предметной классно-урочной системе / Н. Пахомова // Педагогическая техника. – 2007. – № 3. – С. 67-85.
4. Трубина Л. А. Повышение качества образования за счет внедрения новых образовательных технологий в учебно-воспитательный процесс / Л. А. Трубина // Педагогические технологии. – 2005. – № 2. – С. 60-62.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Коростіянець Т.П.

Університет Ушинського, Україна

В сучасних умовах проблема формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики є актуальною вже тим, що дозволяє реалізувати компетентнісно орієнтований підхід в його професійній освіті.

Під методичною компетентністю ми розуміємо системне особистісне утворення, яке проявляється в здатності до здійснення і організації процесу навчання предмету на рівні сучасних вимог, в можливості успішного вирішення методичних завдань, що ґрунтуються на теоретичній та практичній готовності до викладання предмета (за Скворцовою С. О.). Методична компетентність – це інтегрована система знань, умінь і навичок, що дозволяють вчителю за допомогою методичного інструментарію вирішувати практичні освітні проблеми, ефективно здійснювати навчально-виховний процес, психологічно орієнтуватися на роботу в освітній установі, бути готовим до самоосвіти, самовдосконалення і адаптації в нових для нього умовах.

Разом з тим, методична компетентність учителя – результат психолого-педагогічної, методичної, предметної підготовки, особистого науково-дослідницького і професійного досвіду, інтеграційна особистісно-професійна характеристика професійно значущих якостей, що виявляється в його педагогічній діяльності.

Найбільш результативним є системний і узагальнюючий підхід до формування методичної компетентності, що інтегрує найважливіші професійно значущі якості вчителя, проявляється в умовах, коли:

- є цілісна модель професійної компетентності і критерії формування методичної компетентності;
- присутня спрямованість педагогічного процесу на творчий саморозвиток, самореалізацію особистості студентів за рахунок індивідуальної освітньої траєкторії;
- навчальна, самостійна робота студентів забезпечена раціональними прийомами управління з боку викладача, в тому числі спеціально розробленими посібниками;
- в максимальній мірі забезпечена участь студента в процесі оцінки результатів його навчальної діяльності у вузі.

Узагальнені вміння майбутнього вчителя до організації навчального процесу не розвиваються в процесі педагогічної діяльності мимовільно, тому конструктивний рівень методичної компетентності, що дозволяє вивести студентів на максимально можливий для них рівень навчальних результатів, досягається систематичним і цілеспрямованим формуванням кожного з її компонентів.

При проектуванні процесу формування і при оцінці методичної компетентності слід враховувати наявність особистісного, діяльнісного та пізнавального компонентів.

Особистісний компонент співвідноситься з умінями, пов'язаними з психологічною стороною особистості майбутнього педагога.

Діяльнісний компонент містить в собі накопичені професійні знання і вміння, вміння актуалізувати їх у потрібний момент і використовувати в процесі реалізації своїх професійних функцій. Одночасно він передбачає оволодіння вчителем дослідними і творчими вміннями.

Пізнавальний компонент ґрунтується на вміннях, які складають теоретичну підготовку вчителя: вміння аналізувати програмно-методичні документи, виявляти методичні проблеми і визначати шляхи їх вирішення, вміння класифікувати, систематизувати методичні знання; вміння прогнозувати ефективність обраних засобів, форм, методів і прийомів, вміння застосовувати методичні знання, вміння, навички в нових умовах; вміння структурувати і вибудовувати процес навчання, відбирати зміст і вибирати форми проведення занять, підбирати методики, методи і прийоми; вміння планувати методичну діяльність.

Найважливішими педагогічними умовами розвитку методичної компетентності вчителя в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі є:

- розвиток ціннісного ставлення до педагогічної діяльності на основі інтеграції його особистісної позиції педагога і наявних у нього загальнокультурних, психолого-педагогічних, предметних, методологічних і методичних знань; актуалізації його індивідуального досвіду;

- здійснення диференційованого цілісного методичного супроводу навчальної діяльності студента за індивідуальними освітніми траєкторіями, який передбачає вироблення педагогічних умінь і навичок, необхідних для самостійного здійснення педагогічної діяльності (самоорганізація, саморегуляція);

- рефлексія педагогічних дій на різних етапах діяльності (самоаналіз, самооцінка, коригування індивідуальних освітніх траєкторій).

Процес формування методичної компетентності у студентів педагогічного вузу починається з першого року навчання, і її зміст складають предметні знання, вміння і навички. Різні стилі і особливості викладачів вузу, їх методичні прийоми, використовувані під час занять, також впливають на формування методичної компетентності. У практичній діяльності по формуванню методичної компетентності майбутніх учителів математики в умовах педагогічного вузу, дотримуючись державної програми підготовки цих фахівців, можна виділити кілька технологічних етапів, доступних для моніторингу рівня сформованості компетентності та використання його результатів для управління процесом формування.

Технологія формування методичної компетентності майбутніх учителів математики, яка інтерпретує їх найбільш важливі професійно значущі якості, спрямована на розвиток конструктивної самостійної роботи студентів, яка підкріплюється на основі самооцінки, самоаналізу особистої діяльності, упевненістю у власних силах і можливостях, адекватності свого становища в суспільстві (соціумі). Крім того, аналіз отриманих результатів дозволяє уточнити власні критерії підготовки студентів до майбутньої професії, вибір індивідуальних траєкторій навчання, внести відповідні зміни в її зміст.

ЗМІСТ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ ФІЛОСОФСЬКОГО РІВНЯ МАГІСТРІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Кугай Н. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Невід’ємним аспектом формування методологічних знань і вмінь майбутнього вчителя математики є ознайомлення із сучасними концепціями і галузями математики. На сьогодні до розділів сучасної математики, на думку науковців, варто віднести не тільки ті галузі, що виникли з середини XIX століття, а й ті, які зародилися достатньо давно і зараз перебувають у стадії бурхливого розвитку. До них варто віднести *теорію груп*, зокрема теорію неперервних груп, *функціональний аналіз*, *варіаційне числення*, *методи оптимізації*, *інтегральні рівняння*, *операційне числення*, *фрактальну геометрію* тощо. Розглянемо, які саме методологічні знання філософського рівня можливо і доцільно формувати у студентів-магістрантів під час вивчення навчальних дисциплін, що відповідають названим математичним галузям. Зауважимо, що зміст методологічних знань майбутнього вчителя математики (ОС «Бакалавр») розкрито нами у монографії [2].

Як зауважує В. Клепиков [1], окремі математичні поняття мають загальнокультурне значення і в той же час без філософського погляду повноцінно осмислити їх досить важко: інтеграція – диференціація, скінченне – нескінченне, раціональне – ірраціональне, ціле – частина, пропорційне – непропорційне, істинне знання – софістика, зміст – форма, загальне – конкретне тощо. Ці поняття відносяться до філософських категорій, знання про них можливо і доцільно формувати під час вивчення дисциплін математичного циклу. Розглянемо приклади з дисциплін, які вивчаються на ОС «Магістр».

Скінченне – нескінченне. Під час вивчення навчальної дисципліни «Варіаційне числення та методи оптимізації» розглядаються скінченновимірні та нескінченновимірні задачі оптимізації;

функціональний аналіз є поширенням лінійної алгебри (яка розглядалася на n -вимірних просторах) на нескінченновимірні простори.

Загальне – окреме. Розв'язок задачі Лагранжа (найпростішої задачі варіаційного числення) є окремим розв'язком відповідного рівняння Ейлера. Задача математичного аналізу «Знайти умовний екстремум функції» є окремою задачею математичного програмування, якщо всі умови зв'язку задано рівностями. Теорема Банаха (загальне твердження) містить у собі і обґрунтовує чимало окремих випадків. Поняття «функціонал» є окремим випадком поняття «оператор», а останнє, в свою чергу, окремим випадком поняття «функція».

Форма – зміст. Задача математичного програмування «Знайти екстремум функції n змінних $u = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$ за умов $\Phi_j(x_1, x_2, \dots, x_n) \geq 0, j = 1, 2, \dots, m, m < n$ » має різний зміст для різних галузей застосування. Аналогічна ситуація і з варіаційною задачею.

Існування і єдиність. Розвиток знань про ці категорії філософії відбувається під час вивчення практично всіх дисциплін математичного циклу: існування і єдиність розв'язку задачі опуклої оптимізації (теорема Куна – Такера), існування і єдиність зображення для даної функції-оригіналу і існування та єдиність функції-оригіналу для даного зображення тощо. Принцип стискаючих відображень (теорема Банаха) – твердження про існування і єдиність нерухомої точки стискаючого відображення у повному метричному просторі.

Детерміноване – стохастичне. Такі назви мають задачі оптимізації і керування. Якщо наявні дані про всі умови оптимізації, то маємо детерміновану задачу оптимізації чи керування, у решти випадків – стохастичну. З поняттям «фрактал» тісно пов'язане поняття «детермінований хаос».

До методологічних знань філософського рівня відносяться і знання про *діалектичний метод* та його основні принципи: *єдності і різноманіття світу, розвитку, детермінізму*. Зміст кожного принципу розкривається через відповідні категорії, закони і часткові принципи.

Так, *закон єдності і різноманіття світу* розкривається через:

1) Категорії: Універсум. Матерія, матеріальне, ідеальне. Дійсність, реальність, об'єктивний, суб'єктивний. Об'єкт, властивість, відношення. Стан. Рух. Простір, час.

2) Закони і принципи: Принцип багаторівневої структури світу. Закон руху як способу існування світу.

У змісті принципу є термін «об'єкт». Математика вивчає *математичні об'єкти, їх властивості і відношення*. Крім того, варто наголосити, що математичний об'єкт, крім властивостей, має ознаки. Всі математичні об'єкти відносяться до *ідеальних*.

Розкриваючи зміст цього принципу, необхідно наголосити (варто, щоб студенти пригадали ці знання з філософії), що світ має багаторівневу структуру. Можна вказати два способи структурування світу: а) світ людини, світ природи і *світ символів*; б) матеріальний і ідеальний світ. І тут природним чином виникає питання: який із світів вивчає математика: реальний чи ідеальний?

Зміст другого основного принципу – *принципу розвитку* – розкривається через такі категорії і закони:

1) Категорії: Розвиток. *Протилежності*, взаємодія, *протиріччя*. *Якість, кількість, міра*, скачок, еволюція, революція. Прогрес, регрес. *Наступність*, новизна, *заперечення*.

2) Закони: Закон єдності і боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін в якісні, закон заперечення заперечення.

Під час навчання дисциплін математичного циклу необхідно розглядати конкретні прояви основних законів діалектики, зміст яких доцільно розкрити через виокремлені вище курсивом категорії.

Принцип детермінізму розкривається через:

1) Категорії: Зв'язок, закон. Причина, наслідок, причинно-наслідковий зв'язок. Сутність і явище. Структура і функція. Система. Випадковість і необхідність.

2) Принципи: Принцип взаємодії, принцип причинності, відношення основи, відношення умови, структурний зв'язок, зв'язок станів, ймовірнісний зв'язок.

Так, принцип причинності знаходить своє відображення під час встановлення необхідних і достатніх умов належності того чи іншого математичного об'єкта до певного класу об'єктів (необхідні, достатні, необхідні і достатні умови). Принцип детермінізму проявляється і через функціональний зв'язок, а останній вивчається практично у всіх розділах математики.

Література

1. Клепиков В. Н. Методологическая культура учителя математики / В. Н. Клепиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2015. – № 3. – С. 15-22.

2. Кугай Н. В. Методологічні знання майбутнього вчителя математики: монографія / Н. В. Кугай. – Харків : ФОП Панов А. М., 2017. – 336 с.

ЗАЛУЧЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ІГРОМОДЕЛЮВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кушнірук А. С.

Університет Ушинського, Україна

У підвищенні інтересу школярів до вивчення математики вагому роль відіграє ігрова діяльність. З огляду на це, перед викладачами педагогічного вишу постає завдання щодо формування в майбутніх учителів математики ігрової компетентності. Уважаємо, що залучення студентів до ігromodelювання в освітньому процесі є педагогічною умовою формування зазначеного феномена. На нашу думку, така діяльність сприятиме кращому засвоєнню студентами математичних знань, трансформації знань у професійно-педагогічні вміння, розвитку їхнього творчого потенціалу, оскільки навчання в ігровій обстановці надає можливість студентам не боятися припуститися помилок, дозволяє інтелектуально розкріпачуватися й виявляти активність.

Ігromodelювання, за визначенням Т. Доценко, – це один із напрямів реалізації цінностей професійного вдосконалення, а також особливий, універсальний механізм вирішення аналітичних, педагогічних, практичних задач і проблем. Воно передбачає проходження шляху від ознайомлення студентів із ситуацією, що породжує труднощі в професійній діяльності, до розвивальної трансформації цієї діяльності та необхідності перетворення ділових здібностей [2].

Як процес моделювання в умовах гри і забезпечення можливості здійснення цієї моделі в реальності розглядає ігromodelювання А. Деркач. Моделюванню, на його думку, підлягають професійна діяльність чи життєдіяльність, що включає різноманітні форми взаємодії людей. При цьому ігрова складова ігromodelювання включає в себе акторські дії перевтілення і репрезентацію подій на сцені, організацію акторських дій з боку режисера-постановника в межах змісту сценарію, розробку сценарію в межах ідеї, задуму гри і на матеріалі прототипу реального життя, виявлення і введення надії, цінності майбутньої гри, організує сприйняття, тип спостереження, формує ставлення до того, що демонструється на сцені. Отже, джерелом ігromodelювання є труднощі в реальній діяльності і первісних спробах аналізу й подолання труднощів у грі. В ігromodelюванні вводяться ті проблемні питання, вирішення яких передбачає дослідження діяльності і проявів людей у діяльності, а також конфліктів, спілкування, комунікації тощо. Ігromodelювання є найбільш специфічним засобом акмеологічних досліджень і вдосконалення професійних здібностей та діяльності [1, с. 47].

Беручи участь в ігromodelюванні і тренуючи свої здібності, зазначає М. Орлова, студенти мають можливість зрозуміти і відчувати себе немов би в реальній ситуації майбутньої діяльності (квазіпрофесійна діяльність). Тобто, ігromodelювання дозволяє імітувати реальний навчально-виховний процес, беручи участь у якому майбутні вчителі математики мають можливість зрозуміти, яких знань, умінь чи здібностей їм не вистачає для застосування ігрових технологій в подальшій професійній діяльності.

Моделювання у грі, наголошує В. Пугачов, – це створення макетів, що замінюють об'єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Правила відбивають співвідношення всіх компонентів гри. Вони можуть бути перенесені у гру із соціального контексту, в якому розгортається ігровий процес, взяті з реального життя або ж придумані [4, с. 71].

У сучасній педагогіці найбільш прийнятним видом ігromodelювання виступають ділові ігри. На нашу думку, застосування ділових ігор у процесі підготовки майбутніх учителів математики сприятиме формуванню в них ігрової компетентності, зважаючи на те, що в ігровій діяльності одночасно засвоюються і норми професійних дій і норми соціальних дій, тобто відносин у шкільному колективі. При цьому кожний її учасник виявляє активну позицію, вступає у взаємодію з однокурсниками, співвідносячи власні інтереси з інтересами довколишніх людей.

Моделюючи чи імітуючи умови і динаміку майбутньої професії, дії і відносини спеціалістів, зауважує М. Орлова, ділова гра служить засобом закріплення знань і засобом розвитку практичного мислення. Цей ефект досягається через взаємодію учасників гри в заданій конкретній ситуації чи системі професійних ситуацій. Можливості ділових ігор полягають у тому, що вони як інструмент формують особистість майбутнього фахівця й активізують навчальний процес, при цьому впливають і на пошук управлінських рішень в умовах невизначеності і багатофакторності. По суті ділова гра є найбільш чітко вираженою формою контекстного навчання. Вона реалізується на імітаційній моделі як спільна діяльність з постановки і вирішення ігрових навчальних завдань, підготовки та застосування індивідуальних і спільних рішень [3, с. 110].

Підсумовуючи доходимо висновку, що залучення студентів до ігromodelювання є педагогічною умовою формування ігрової компетентності майбутніх учителів математики, оскільки сприяє розвитку інтелекту, творчих здібностей, емпатії, емоційної саморегуляції, проектувальних, комунікативних, організаційних умінь, що є складниками зазначеного феномена.

Література

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 161 с.
2. Доценко Т. В. Ігromodelювання як одна з технологій професійного удосконалення персоналу в умовах ринку / Т. В. Доценко. – [Електронний текст]. – Режим доступу : <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=762>
3. Орлова М. А. Возможности игromodelирования как метода квазипрофессиональной направленности обучения в логике компетентностного подхода / М. А. Орлова // Материалы междунар. науч. конф. [«Проблемы и перспективы развития образования»], (апрель 2011 г.). – Пермь : Меркурий, 2011. – Т. II. – С. 108–111.
4. Пугачев В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: [учебник для студентов вузов] / В. П. Пугачев. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 285 с.

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ – ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Павлова Т. П.

Малодолинська ЗОШ І–ІІІ ст., м. Чорноморськ Одеської області, Україна

Аксіологія – наука про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей. Змістове наповнення поняття шкільної аксіології, коли в основу системи виховання покладено ідею розвитку української державності, є формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до рідного краю. Виховання високоморального покоління, патріотів своєї Батьківщини, спадкоємців і продовжувачів національних та європейських традицій демократичного суспільства – це і є основні напрями сучасної аксіології.

Концепція Нова українська школа акцентує увагу на 10 ключових компетентностей, серед яких є ті, на які особливо звертається увага при викладанні математики, це математична компетентність (уміння застосовувати математичні методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння, використання та побудову простих математичних моделей), інформаційно-цифрова компетентність, соціальні і громадянські компетентності; екологічна грамотність.

Формування громадянина у школі повинно відбуватися на кожному уроці кожного предмету та в позаурочних заходах. На уроках математики теж можна виховувати гордість за рідний край, любов до Батьківщини, громадянську відповідальність перед суспільством, через задачі про Україну, екологічні та економічні задачі, задачі практичної спрямованості, використовуючи відомості з історії України, про наукові досягнення та про українських вчених, тобто матеріали, на яких створюються дослідження в реальних життєвих ситуаціях.

Україна прямуючи до Європи, прагне досягнути європейських стандартів навчання, вступила у спільноту PISA, тести якої вимагають компетентнісного підходу до навчання, тобто учень повинен використовувати математику для розв'язування міжпредметних реальних проблем, у яких спосіб розв'язку з першого погляду не визначається. Учні треба вміти реконструювати умову, переформулювати питання, знайти додаткові данні, вилучити потрібну інформацію з складного тексту. Для цього треба відмовитися від особливо точної інструкції, поступитися науковою точністю формулювань, відмовитись від взаємної ізоляції предметів. У змісті практичних задач повинні відображатися математичні і нематематичні проблеми, задачі повинні наближатися до реальної дійсності, способи розв'язків задач повинні бути наближені до практичних прийомів. Треба підбирати тексти так, щоб проблеми, які в них обговорюються були значущими для школярів. Розглянемо приклади.

Задача 1. Виконувалися щодакдні вимірювання солоності в басейні «Дельфін» - центрального пляжу міста Одеси обсягом 22,3 тис. м³, відокремленого від моря затопленим хвилеломом. За даними спостережень Геофізичної лабораторії Одеського гідрометеорологічного інституту середнє значення солоності поверхневого шару води в береговій зоні моря в період дощів зміни досягло 19 ‰. Скільки було спущено в акваторію басейну дренажних вод ?

Задача 2. Площа Сухого лиману 10 км², пересічна глибина 3 – 6 м (максимальна – 15 м). Лиман відділений від Чорного моря піщано-черепашковим пересипом завширшки 70–90 м, заввишки 1,1–1,6 м Знайти об'єм води у Сухому лимані. За скільки діб може очистити біомаса мідій на вертикальних стінках траверсів і хвилеломів, якщо її маса може становити 6,8–18,6 кг / м², а хвилелом має довжину 3 м, а висоту – 6м. Розрахувати час очищення водойми при тому, що біомаса мідій на гідротехнічних спорудах становить не більше 10% від екологічно можливої.

У задачах 1-2 привертається увага учнів до необхідності дбайливого ставлення до водних ресурсів рідного краю, в них звертається увага на існуючі проблеми водойм Одещини.

Завдання 3. Зерновий термінал Чорноморська має сумарний об'єм зберігання 125 000 тон, Чорноморський морський порт – 90 000 тон, Одеський морський порт – 50000 тон, Херсонський річковий порт – 43500 тон, Запорізький річковий порт – 30000 тон. Скласти задачу за цими даними.

Завдання 4. Одеська область займає територію Північно-західного Причорномор'я від гирла річки Дунай до Тилігульського лиману (морське узбережжя в межах області простягається на 300 км), а від моря на північ – на 200-250 км. Загальна площа її складає 5,5% території України, що майже дорівнює розмірам території Республіки Молдова (33,4 тис. км²). Скласти за даними задачу та розв'язати її.

Задача 5. Земельний фонд Одеської області складає 3,3 млн. га, у тому числі 2,6 млн. га (79 %) – сільськогосподарські угіддя, з яких рілля складає 2,1 млн. га (79,7 %), сінокоси і пасовища – 0,4 млн. га (15,6 %), багаторічні насадження – 86,3 тис. га (3,5 %), з яких виноградники – 54,8 тис. га. Виберіть необхідні данні та побудуйте полігон даних.

Ці вправи сприяють вихованню гордості за рідний край.

Задача 6. Якщо учень нашої школи збереже за чверть один зошит, країна збереже від вирубування 45 га лісу. Яка площа лісу буде збережена, якщо кожний учень за рік збереже 6 зошитів? У школі – 453 учні.

Задача 7. Цівка води товщиною в сірник дає за добу втрату 480 л. Скільки води буде втрачено, якщо 100 чоловік не до кінця закрутять крани ? Скільком мешканцям вистачить цієї води на добу, якщо мінімум використання води для однієї людини 6 л?

Задача 8. Звичайна лампочка розжарювання потребує 80 кВт/год, а енергозберігаюча – 18 кВт/год. Скільки можна зекономити електроенергії за рік, замінивши всі лампочки вдома на енергозберігаючі?

Розв'язування подібних задач сприяє формуванню економічної грамотності учнів.

У нашій роботі застосовується більше 100 задач з використанням краєзнавчого матеріалу та задач про Україну.

Знайомство з біографіями українських математиків, які зробили значний внесок у світову та європейську науку. Г. Ф. Вороного, М. П. Кравчука, М. В. Остроградського, В. М. Глушкова, М. О. Зарицького, В. Й. Левицького переконує учнів, що щедра талантами земля України подарувала людству не тільки чудових співаків, композиторів, письменників, а й визначних математиків.

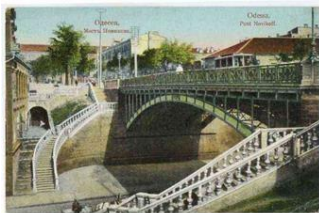
У роботі підібрані цікаві відомості, які можна гармонічно прив'язати до математичного змісту, що дає можливість виховувати необхідні риси громадянина України.

Наприклад: 9 клас. Алгебра. Тема. Квадратична функція. На кожному з 5 уроків можна використовувати цікавий матеріал.



Урок 1. Графіки. Розглядаємо графіки економіки України. Тут треба обговорити тимчасові труднощі економіки України, що проблеми доведеться розв'язувати і теперішнім дев'ятикласникам, тому їм треба добре вчитися, щоб піднімати економіку на європейський рівень (Виховує відповідальність за долю країни).

Урок 2. Найпростіші перетворення графіків. Паралельне перенесення та симетрію можна спостерігати в українських орнаментах та візерунках. Досить п'ять хвилин, щоб розповісти про значення вишиванок, рушників в українській культурі.



Уроки 3, 4, 5. Параболи навколо нас. Розглядаємо фонтани Вінниці. Рідний Чорноморськ теж місто фонтанів; купол церкви, покриття Привозу, мости міста Одеси. Тут можна поговорити про меценатів, які вкладали гроші у розвиток улюбленого міста.

Небагатьом відомо, що Харківський інститут іоносфери – це один з найкрупніших наукових, дослідницьких центрів, в яких проводяться дослідження космосу та сонячно-земних зв'язків. У 2001 р. – цей дослідницький центр було визнано надбанням України. Харківські радарі є унікальними для Західної Європи.

Школа може об'єднати весь український народ, виховуючи в учнів почуття любові до рідного краю, відповідальності за долю України, бажання бачити його квітучим, формуючи активного громадянина.



НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ В ПЕРІОД РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Папач О. І.

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, Україна

Входження України у європейський і світовий освітні простори можливе за умов постійних змін та реформування системи освіти. Нині в країні відбувається зміна парадигми освіти, що вимагає переходу від знаннєвої моделі освіти до компетентнісної.

Кафедра природничо-математичних дисциплін та інформаційних технологій ООІУВ, здійснюючи організаційний та науково-методичний супровід підвищення кваліфікації вчителів виявила проблеми, які потребують комплексного розв'язання: недостатній фаховий та методичний рівень значної кількості вчителів, істотний ступінь емоційного вигорання, неготовність до створення освітніх продуктів та впровадження інновацій, низький рівень вмотивованості. Наприклад, середній бал з фахового тестування вчителів математики, які приймали участь у обласному турі всеукраїнського конкурсу «Вчитель року-2016» склав 18,9 балів при максимальній кількості – 30.

Проблемами відповідності фахового рівня сучасним вимогам переймаються у всьому світі. В американській літературі використовується особлива одиниця вимірювання застарілих знань спеціаліста – «період напіврозпаду компетентності» – час, за який компетентність фахівця знижується на 50%. Дослідження показують, що для педагогів загалом цей період складає 4 роки. За цей час відчутно оновлюються педагогічні та предметні технології, особливо інформаційно-комунікаційні, складаються нові набори форм та методів навчання.

Реалізація нових стратегій та напрямків розвитку освіти передбачає наявність високого рівня рефлексії у вчителів. Однак, вміння рефлексувати, ставити цілі і проектувати власну діяльність ще не стали надбанням професійної компетентності сучасних вітчизняних учителів.

Серйозні проблеми, пов'язані з підготовкою та розвитком сучасного вчителя, визнаються науковцями багатьох розвинутих країн. Закордонні фахівці, зокрема австрійські, такі як Р. Вінкель, Х. Кліпперт, А. Мюллер [5], підкреслюють, що вчителі занадто багато часу уроку використовують для того, щоб навчати, однак учням залишається занадто мало часу для того, щоб навчатися. Австрійські колеги підкреслюють, що учні та студенти не можуть бути «навчені», а бути «вишколеним» не завжди означає бути «обізнаним». За результатами досліджень на початку впровадження нового стандарту освіти у Австрії більшість вчителів та викладачів виявляла себе прихильниками конструктивного навчання лише на рівні теорії, однак, в їх педагогічній діяльності домінуючими виявилися повчання та стандартні опитувальні методи.

Професор А. Зеель [4], аналізуючи якість підготовки вчителів у Австрії, змальовує доволі похмуру картину. «Дослідження показують нам, що підготовка вчителів є ризикованим починанням з низькою ефективністю. Власний досвід навчання в школі більшою мірою впливає на професійні підходи і знання педагогів, ніж досвід, отриманий в процесі навчання у ВНЗ».

Аналіз відеозаписів уроків математики у восьмих класах в рамках дослідження TIMSS, що проводились у деяких австрійських школах до початку шкільної реформи свідчив про те, що вчителі математики проговорюють 76 % часу уроку [1].

Відомий австрійський педагог Д. Холт, аналізуючи проблеми шкільної освіти, пише: «Я можу сформулювати те, що я підсумував, працюючи в школі за допомогою 4 чи 5 слів: навчання не є продуктом викладання. Учні творять навчання» [3].

Цей висновок «суттєво впливає на педагогічну діяльність і призводить до зміни парадигми і нового способу мислення, які в концепції «нової середньої школи» в Австрії отримали назву «орієнтація на процес навчання та учня». Педагогічною технологією, яка найчастіше використовується в австрійських школах та забезпечує це є кооперативне навчання. У педагогічних працівників області та викладачів математики ООІУВ була можливість ознайомитися з особливостями цієї технології в рамках україно-австрійського проекту з компетентнісно зорієнтованого навчання математики, організованого педагогічним бюро «КультурКонтакт» (Австрія). Нині вчителі математики під час підвищення кваліфікації отримують не лише теоретичні відомості про кооперативне навчання, але й практичні навички щодо розробки уроків та створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

Педагогічна освіта в Австрії та наступне підвищення кваліфікації повинні покращувати професійний рівень вчителя, робити з «ремісника», який керується власними суб'єктивними теоріями, професійного наставника учнів. Для цього у навчальних планах педагогічних інститутів передбачені курси лекцій, спрямовані на розвиток в студентів навичок здійснення рефлексії, розвитку критичного ставлення до суб'єктивних теорій. Це дозволить їм у подальшій професійній діяльності долати власні суб'єктивні теорії за допомогою об'єктивних результатів наукових

досліджень та пов'язаних з ними теорій. Аналогічна науково-методична робота здійснюється і в рамках підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних дисциплін в ООІУВ.

Корисними є 15-річні дослідження професора Оклендського університету Д. Хетті [2], який стверджує, що найбільший вплив на процес навчання учня повинна мати його здатність надавати самому собі звіт про процес навчання і навчальні досягнення.

Таким чином, для забезпечення необхідних змін у вітчизняній освіті, слід забезпечити науково-методичний супровід педагогічної діяльності вчителя, який як режисер має керувати процесом навчання, забезпечуючи формування та розвиток компетентностей учня.

Література

1. Kliene E., Schümer G. & Knoll S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: »Aufgabenkultur« und Unterrichtsgestaltung in Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente). – Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). – S. 43-58.
2. John Hattie, Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. – 2009. – S. 220-227.
3. Holt J. (2012)- In jeder wachen Stunde. In J.Holt (Hrsg.). Das Freilerner-Buch: Betrachtungen zum Leben ohne Schule. – Leipzig: tologo verlag. – S.93-96.
4. Seel A. (2007) Lehrerbildung zwischen geringer Wirkung und hohen Erwartungen – oder Welchen Beitrag können die Pädagogischen Hochschulen zur Professionalisierung im Lehrberuf leisten? In F.Radits (Hrsg.), Muster und Musterwechsel in der Lehrer – und Lehrerinnenbildung. Wien-Zürich: LIT Veriag. – S. 35-43
5. Winkel R. (1997) Theorie und Praxis der Schule-Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Світної О. П.

Університет Ушинського, Україна

Вальє О. Е.

Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, Україна

Реформування загальної середньої освіти передбачає методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості студентів, індивідуально-диференційований підхід до навчання та контролю їх навчальних досягнень.

Сьогодні перед вчителем поставлені завдання, пов'язані з оновленням змісту освіти, модернізації форм та методів навчання. Ситуація, що склалася, вимагає від усіх вчителів знань сучасних технологій навчання та умінь їх використовувати. Вчитель не тільки не має права зменшувати масиви своїх знань, умінь, а навпаки, зобов'язаний постійно підіймати планку професійної компетентності. Очевидно, якість роботи вчителя, його теоретична підготовка багато в чому залежить від організації навчального процесу у вузі.

Модернізація системи вищої освіти в Україні передбачає структурне реформування освітніх програм згідно з Болонським процесом, зокрема запровадження кредитів, що забезпечують якісні стандарти освіти. Кредити, в свою чергу, визначають кількісні показники, виконання студентом навчального плану впродовж певного терміну навчання. Цілеспрямована діяльність викладачів вузу, яка спрямована, у зв'язку з сказаним, на удосконалення змісту, форм, методів та засобів навчання з метою підвищення інтересу, самостійності студентів у засвоєнні знань, формування вмінь, застосування їх на практиці є необхідною умовою активації навчальної діяльності студентів. Продуктивність, ефективність діяльності викладача у значній мірі визначається не характером структури тієї чи іншої педагогічної системи, а рівень того інтегрованого показника, який ми називаємо педагогічною майстерністю, та який вміщує великий комплекс психолого-педагогічних характеристик.

До принципово іншого бачення шляхів зміни навчального процесу може привести інверсія базового поняття у системі освіти, поняття яке може бути позначено, як «навчити». Основний зміст його складається у повідомленні, трансляції деяких знань. В такому випадку основним елементом системи «викладач-студент» є викладач, який транслює знання на студента, а також здійснює оцінку та корекцію їх засвоєння. Якщо основну роль в системі «викладач-студент» грає комплекс навчальних дій студентів – «вивчити», то і структура навчального процесу представляє один блок – блок «вивчення предмету», структура якого є сполукою «підблоків», що забезпечують вивчення предмету, контроль та корекцію знань, а також інші психолого-педагогічні функції. Тобто сьогодні педагогіка повинна здійснювати інверсію базових понять від навчання до вивчення предмету.

В цьому разі викладач повинен в основному виконувати не навчаючі функції, а мотивуючі та контрольньо-корегуючі. Саме в цьому випадку навчальний процес повинен мати максимальну диференціацію-індивідуалізацію, оскільки процес вивчення є суворо індивідуальним.

Одним із засобів розвитку пізнавальної активності студентів у процесі навчання математики є лекція. Від того, як побудована лекція, залежить побудова та організація практичних занять, організація самостійної роботи студентів, педагогічна практика, написання курсових та дипломної роботи. Ясно, що практичні заняття з математики мають велике значення у активізації навчальної роботи студентів, бо вона тісно пов'язана з лекційним курсом, опираються на теоретичні положення лекції. Корисно коли такі заняття включають в себе невеликі самостійно підготовлені доповіді студентів, добірку задач для розв'язування в аудиторії з консультацією викладача і для самостійної роботи. Систематична самостійна робота студентів має бути зближена з їх навчальною та дослідницькою роботою. Вміння самостійно працювати – це основний чинник індивідуальності студентів до творчої професійної діяльності. Творча активність студентів може проявитися лише в тому випадку, якщо самостійна робота, яка починається під час лекцій, практичних занять, продовжується у самостійну поза аудиторну роботу, що вміщує елементи дослідницького характеру. Так, наприклад, на практичних заняттях з шкільного курсу математики студентам можна пропонувати зробити доповіді, які відображають зв'язок теми, що вивчається з відповідним розділом шкільного курсу математики. До кожного практичного заняття доцільно скласти питання для повторення основних теоретичних питань теми, які викладені на лекції. Крім того, пропонувати завдання для самостійного розв'язання з наступним обговоренням всіма студентами. Добірка завдань здійснюється з урахуванням знань студентів з відповідної теми шкільного курсу математики та вузівського курсу ШКМ. До кожного заняття вказується відповідно література. Практично управляти активністю студентів можна за таких підходів до їх навчання, які дають змогу враховувати індивідуальні особливості кожного та контролювати зміни під час навчання, тобто актуальним є процес індивідуалізації навчання студентів. Індивідуалізація навчальної діяльності є одним з основних засобів управління якістю підготовки майбутніх вчителів; індивідуалізація завдань студентам має забезпечити ознайомлення студентів широкою інформацією про досвід роботи кращих вчителів математики, зрозуміти вимоги сучасної школи. Колективне обговорення таких завдань передбачає розвиток інтересу до отримання знань, показує недоліки виконання студентами робіт. Такий підхід до активізації навчальної роботи дійсно може привести до поглиблення методичних знань студентів, а також забезпечити підвищення їх професійної активності.

АВТОРСЬКА ШКОЛА МАТЕМАТИЧНО-ПРИРОДНИЧОГО ДИЗАЙНУ: МІСІЯ, ВІЗІЯ, МЕТА

Січко С. М.

Миколаївський муніципальний колегіум, Україна

В сучасних важких і болісних ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку, кардинальних змін у політиці, економіці, соціальній сфері одним з пріоритетних завдань суспільного поступу є визначення сучасної стратегії освіти як багатовекторної та багатокomпонентної системи. З урахуванням цього, необхідні нестандартні та широкі підходи до поняття «математично-природничої освіти», які не обмежуються лише шкільною програмою, а полягають у створенні необхідного розвивального середовища. На наш погляд, саме освітній дизайн, створений у результаті шести Всеукраїнських експериментів, та **матриця його ефективності** надає змогу вважати колегіум школою-брендом, здатною претендувати на авторську школу. Як зазначає О. Я. Маринівська «Сутнісна ознака авторської школи – прагнення до неповторності, бажання мати своє ім'я» (методичний семінар-практикум, Київ, 20.02.2017), тобто, у нашому розумінні, бути школою брендом, яка не просто має власний імідж, а й демонструє **активну стратегію просування**, позиціонує себе певним чином, використовує при цьому сучасні канали комунікації у освітянському соціумі і, відповідно, має тих, хто наслідує і продовжує її досвід.

Оскільки у визначення даної школи введено термін «математично-природничий дизайн», необхідно зазначити, що у це поняття ми вкладаємо проектування освітнього простору, яке містить у собі не тільки конструювання розвивального середовища, а й має брати участь у рішенні більш широких соціально-педагогічних проблем функціонування математично-природничої школи, існування у цьому освітньому середовищі всіх учасників навчально-виховного процесу (включаючи «наукові школи» при ВНЗ), шляхом раціональної побудови його візуальних й функціональних якостей.

Метою «Авторської школи математично-природничого дизайну» є організаційно- педагогічні умови розвитку математично-природничих здібностей учнів; створення палітри розвивальних середовищ, де кожна дитина знайде і свій спосіб мислення, і свою місію.

Ідея створення на базі колегіуму авторської школи реалізується з 2005 року, розпочинається вона з проведення Всеукраїнських експериментів, які є підґрунтям проекту авторської школи:

- «Формування національної самосвідомості учнів на традиціях кобзарського мистецтва» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 17.05.06 №375);

- «Формування культури мислення (впровадження курсу «Логіка»);»;

- «Створення дієвої моделі медіа-освіти в сучасному шкільному просторі»;

- «Створення розвивального середовища для математично обдарованих учнів» (Наказ МОНмолодьспорту України №472 від 23.05.11);

- «Побудова вітчизняної моделі медіаосвіти» (Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.07.2011 р. №886)

Заявляючи про застосування особистісно-орієнтованої парадигми, школа змушена вчити всіх всьому (державний стандарт). Теорія множинного інтелекту американського психолога Говарда Гарднера («Рамки розуму: теорія множинного інтелекту» 1993 р.), розкриває один з можливих способів індивідуалізації освітнього процесу. Ця теорія отримала всесвітнє визнання як одна з найбільш новаторських теорій пізнання та розвитку інтелекту людини. Теорія множинного інтелекту підтверджує те, з чим педагоги мають справу щодня: люди мислять і вчаться багатьма різноманітними способами і школа має їм створити таку палітру середовищ, де кожна дитина знайде і свій спосіб мислення, і свою місію. Саме цей підхід має бути покладений у основу диференціації шкіл, класів, груп, підгруп. Вчений виділяє вербальний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, внутрішньоособистісний та міжособистісний інтелекти. Що стосується логіко-математичного інтелекту, то проведені Говардом Гарднером дослідження у галузі нейропсихології довели зв'язок між математичними, лінгвістичними й музичними здібностями, які, найчастіше, пов'язані між собою.

Для реалізації зазначеної вище теорії у колегіумі створено належний освітній простір, у проектуванні якого брали участь провідні українські вчені. Так куратором з математики є доктор наук, професор Скворцова С. О., з логіки – доктор наук О. Я. Митник, з музики взяті за основу спільні з доктором наук О. Я. Массол напрацювання, накопичені під час Всеукраїнського експерименту. Консультантом з питань психологічного супроводу впровадження теорії множинного інтелекту є доктор наук, професор Тименко В. П., а науковим консультантом з питань технологізації освіти – доктор наук, професор О. М. Пехота.

Результати експериментів, які проводились на базі колегіуму, показали, що для розвитку математично та природничо здібних дітей, на наш погляд, необхідно створити:

- відповідне розвивальне середовище, у яке занурювати дітей не пізніше ніж з 5-ти років;

- умови для засвоєння учнями програми швидше, ніж це під силу дітям із середніми здібностями, можливе дострокове переведення із класу в клас, у роботі з такими дітьми практикувати швидкий темп навчання з окремих дисциплін (математики, іноземної мови),

- спеціальні групи прискореного навчання, складання тестів з окремих дисциплін екстерном під час програмованого та індивідуалізованого навчання;

- необхідні умови для раннього поглибленого вивчення дисциплін природничо-математичного циклу,

- наукові товариства з 2 по 11 класи, які містяться у відповідних наукових лабораторіях, створення віртуальних лабораторій;

- он-лайн платформи.

Важливим є і те, що музикування на бандурі, яке є у варіативній складовій програми, розвиває дрібну моторику, а це позитивно впливає на розвиток мозкової діяльності, а український хороспів, який передує урокам математики, забезпечує зв'язок «математика-музика».

Будуючи розвивальне середовище для природничо обдарованих та здібних дітей, ми спираємось на педагогічну систему креативної освіти кандидата наук, автора концепції природничо-наукового навчання А. І. Сологуба.

До того часу, коли була залучена до проектування освітнього простору потужна наукова спільнота, у школі була сформована унікальна культура («квіткарій нової інтелектуальної еліти України»), яка підкріплена національною самосвідомістю всіх учасників навчально-виховного процесу, з підібраним суб'єктами реалізації (5 кандидатів наук, 10 Заслужених вчителів України, 2 Заслужених працівники культури України, 4 майстри спорту, Народний вчитель України; більшість – «вчителі-методисти» та «старші вчителі» (105 педагогів), що забезпечує її ефективне тривале функціонування і стабільні позитивні результати. Про що свідчить «Матриця ефективності», складовою якої є перемога учнів на Всесвітніх й Міжнародних олімпіадах, а їх – п'ятнадцять: від Сіднея до Вашингтона світ знає колеган із Миколаєва.

КОМП'ЮТЕРНИЙ ВИМІРЮВАЛЬНИЙ КОМПЛЕКС «НАВЧАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ІТМ» ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ДЕМОНСТРАЦІЇ ДОСЛІДІВ З ФІЗИКИ

Стецик С. П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Використання сучасних освітніх технологій у поєднанні з традиційними методиками використання демонстраційного фізичного експерименту є ефективним інструментом, через який реалізуються інноваційні підходи при вивченні фізики, наприклад, діяльнісний, компетентнісний і системний.

Демонстраційні досліди мають специфічні дидактичні цілі та методику проведення, тому потребують ретельної підготовки.

Комп'ютерний вимірювальний комплекс є досить ефективним для проведення навчального фізичного експерименту, що дозволяє в певній мірі вирішити проблему відсутності сучасного фізичного обладнання і підвищить якість навчального експерименту з фізики. Ефективним є залучення комп'ютерного вимірювального комплексу до шкільного освітнього процесу, що дозволить реалізувати принцип науковості, який передбачає у процесі навчання використання методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука [0, с. 111].

Над вирішенням проблеми удосконалення шкільного фізичного експерименту займалися вчені О. І. Бугайов, М. В. Головка, В. Ф. Заболотний, А. В. Касперський, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, М. І. Шут.

Дослідженнями можливостей використання ІКТ у навчальному процесі займалися С. П. Величко, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, О. В. Іваницький, М. П. Лапчик, А. Н. Петриця, І. В. Роберт та ін. Застосування ІКТ у процесі підготовки майбутніх учителів та їх подальший вплив у майбутній професії дослідили І. М. Богданова, С. П. Величко, І. С. Войтович, В. В. Мендерецький, Н. О. Цодікова та ін.

Виконання вимірювань за допомогою комп'ютера під час виконання дослідів з фізики у середній та вищій школі висвітлено у роботах Ю. П. Бендеса, О. І. Денисенка, О. С. Мартинюка, В. І. Тищука, Т. М. Яценко та ін.

Проблема зношеності та відсутності фізичного обладнання має місце у більшості шкіл нашої держави. Виникає потреба у заміні експериментального обладнання [0]. У переважній більшості випадків учителі фізики замінюють реальні демонстрації їх відеозаписами, віртуальними симуляторами фізичних явищ і процесів, фізичними експериментами віддаленого доступу за допомогою спеціальних програмно-апаратних комплексів [0].

Пропонуємо демонстрацію із використанням комплексу «Навчальна лабораторія ІТМ». Принцип роботи комплексу «Навчальна лабораторія ІТМ» заснований на перетворенні аналогового сигналу від датчика вимірювання фізичних величин на цифровий сигнал, який після обробки аналогово-цифровим перетворювачем, виводиться на екран монітора комп'ютера [0].

Демонстрація дії *гідростатичного тиску*. Для кращої наочності та точнішого вимірювання тиску стане в нагоді універсальний комп'ютерний вимірювальний прилад (УКВП) з диференційованим датчиком тиску, ПК, веб-камера, штатив.



Рис. 1. Установка для демонстрації дії гідростатичного тиску

В процесі виконання демонстрації на кожному рівні можна акуратно повернути капсулу у різних напрямках і показати, що величина тиску на певній глибині з усіх сторін однакова.

Використання комп'ютера як засобу для проведення реальних дослідів та демонстрацій підвищуватиме інтерес учнів до вивчення фізики, дозволить їм отримати практичні знання про сучасні методи наукових досліджень. Учителі фізики використовуючи комп'ютерний вимірювальний комплекс «Навчальна лабораторія ІТМ», матимуть можливість підтвердити фізичні закони, положення, явища тощо переконливим експериментом, що дозволить учням не абстрагувати матеріал, який вивчається, а бачити в реальності як працює фізична теорія, закон, явище і т. д. Комп'ютерний вимірювальний комплекс «Навчальна лабораторія ІТМ» має датчики, які дозволяють вимірювати практично усі фізичні величини. Тому його використання дозволить учителям розвивати творчі здібності при викладанні дисципліни, а учні в свою чергу, зможуть вивчати фізику на високому рівні, коли фізичні явища і процеси будуть підтверджуватися експериментально. Нами зроблено спробу описати лише деякі демонстрації з фізики. Перспективи подальших розробок полягають у описанні методичних особливостей проведення демонстрацій з усіх розділів фізики із застосуванням комп'ютерного вимірювального комплексу.

Література

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 44 с.
2. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения / И. М. Ибрагимов // Академия, 2007. – 336 с. (Основные типы организационных структур дистанционного образования по физике).
3. Технічний паспорт. Універсальний вимірювальний прилад (Електронний блок) «Фізика» (базовий) / Ю. В. Литвинов. – Х. : 2010. – 12 с.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Таточенко В. І.

Херсонський державний університет, Україна

У якісно нових умовах постіндустріального інформаційного суспільств, для яких характерні стрімкий розвиток і динамічність, актуалізована проблема підготовки вчителів математики до професійної діяльності в новому комунікаційному середовищі, коли старіння відомостей відбувається швидше, ніж завершується навчальний цикл в освітньому закладі. Виклики, які стоять перед математичною освітою, можуть подолані за допомогою якісно нових знань.

Питання професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлюється в різних аспектах педагогічної науки: визначення сутності та структури педагогічної діяльності; розроблення шляхів, засобів, методів професійного становлення майбутнього вчителя; обґрунтування психолого-педагогічних аспектів формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності; дослідження творчої особистості вчителя, його підготовки до формування творчої особистості учнів; дослідження теоретичних основ педагогічного проектування; підготовка вчителя до проектувальної діяльності у ВНЗ; застосування у навчальному процесі моделювання як методу дослідження; сучасний стан підготовки майбутніх вчителів у педагогічних ВНЗ та шляхи її модернізації; впровадження компетентнісного підходу до змісту вищої освіти; концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителів.

Незважаючи на значний вклад науковців у вирішення проблеми підготовки майбутніх вчителів математики до професійної діяльності, нез'ясованими залишаються суперечності між: сучасними викликами до професійної підготовки майбутніх вчителів математики та реальним станом готовності студентів до їх подолання; об'єктивною потребою суспільства у високопрофесійних вчителях математики та недостатньою їхньою професійною підготовкою у системі навчально-виховної роботи педагогічних ВНЗ; потенційними можливостями навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ і відсутністю ефективного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів математики; необхідністю застосування в роботі педагогічних ВНЗ новітньої моделі навчання та неспроможності сучасної вищої школи системно її реалізувати; невідповідності рівня професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя математики та його готовності до модернізації і побудов математичної освіти школи; достатньою розвиненістю теоретичних положень психології, педагогіки, практичної значущості предметного змісту та уніфікованою вузькоспрямованою методикою навчання конкретного предмету в ВНЗ.

Мета тез полягає у науковому обґрунтуванні факторів впливу на вибір організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів математики і модернізації системи підготовки сучасного вчителя математики, який би зміг успішно відповісти на виклики, що пронизують не лише нині все наше життя, в тому числі й систему освіти, але й постійно оновлюються.

Аналіз філософської, наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури, практики дозволив виявити виклики, що стоять перед системою освіти: перехід цивілізації до інформаційного суспільства; реалії глобалізуючого інформаційного суспільства витісняють звичні поняття, що формуються в школі; підручники активно трансформуються в інформаційні джерела; знання переростає у компетентність; сучасні учні радикально відрізняються від своїх попередників; диверсифікація системи освіти та зміна умов роботи вчителя; поєднання непоєднуваного; розвиток нових технологій вимагає розвиток людини; зміни в учнях відбуваються значно швидше, ніж зміни в системі освіти; відрив змісту освіти від потреб практики; розвиток декількох технологій поширення та обороту знань (освіта потісняється засобами масової інформації); вплив цінностей постмодернізму на стан системи освіти; фундаментальність змісту математичної освіти слабо пов'язується з майбутньою професійною діяльністю; реальне зменшення навчальних годин на предметну підготовку.

Фактори впливу на вибір організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх вчителів математики: перехід від навчання знанням до формування та розвитку вмінь і далі до навчання розумінню; забезпечення поетапного процесу формування професійної компетентності під час реалізації функцій навчання, виховання, розвитку; відображення реалізації механізму формування професійної компетентності в процесі їх навчання; динамічний рух діяльності студента від навчальної діяльності через квазіпрофесійну і навчальнопрофесійну до професійної діяльності; особистісне включення студента в навчальну діяльність; проектування навчальної діяльності студента як поетапної самостійної роботи; використання методів навчання, які моделюють зміст професійної діяльності; розробка компетентнісно-орієнтованих програм, курсів професійних дисциплін, де до кожного модуля додається перелік компетентностей (або компетенцій), що формуються через його вивчення; переорієнтація на міждисциплінарність і поліпрофесійність, як середовища, в яке піде випускник, так і самого освітнього простору. Педагогічний процес проектується в єднання чотирьох факторів: фундирування, дидактичної системи, творчої активності студентів, стійкості шкільних математичних знань; практика – системоутворюючий компонент професійної підготовки.

Професійна діяльність вчителя математики – це складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів діяльності, що спрямовані на створення і внесення вчителем змін в математичну освіту, що постійно оновлюється.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Нагальною і важливою є розробка концепції формування готовності майбутнього вчителя математики до подолання викликів суспільства.

Література

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк; Міжнародний фонд «Відродження». – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
2. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ковальчук Володимир Юльєнович. – К., 2005. – 406 с.
3. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. В. Андрущенко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наук. думка, 2003. – 852 с.
4. Пуховська Л. Професія вчителя у світово-освітньому просторі: статистичні характеристики / Л. Пуховська // Шлях освіти. – 2004. – №1. – С. 17-20.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З МАТЕМАТИКИ

Терменжи Д. Є., Переверзєва Ю. В.

Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

Сучасна вища школа покликана навчити кожного випускника знаходити шляхи розв'язання різних проблем сьогодення, сформувані здібності до самостійного, творчого мислення у професійній діяльності, виховувати такі особистісні характеристики молодшої людини, як здатність сформулювати та розв'язати різні проблеми, обґрунтувати власну думку, комунікативність, наполегливість, уміння знаходити своє місце у колективі [2]. Це змушує науковців і практиків шукати та розробляти принципово нові підходи і методи навчання.

Провідна роль у цьому належить інтерактивним методам навчання, застосування яких дає змогу суттєво активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів і надати їм зразки

розв'язання різних професійних проблем. Так, ще у кінці 60-х років XX століття всесвітньо відомий американський педагог Едгар Дейл (Edgar Dale) активно використовував різноманітні аудіо-візуальні засоби та інтерактивні практики. У своїй роботі «Audio-Visual Methods in Teaching» [1] він запропонував «конус досвіду (Cone of Experience)», який пізніше став основою «конусу навчання (Cone of Learning)».

Згідно конусу навчання (рис. 1) Е. Дейла, заняття, що передбачає лише читання або прослуховування дозволяє студентові засвоїти лише 10% навчального матеріалу, використання візуальної підтримки підвищує цей показник до 30%, спостереження за демонстрацією або реальними діями викладача приводить до запам'ятовування студентом 50% навчального матеріалу, виступ з доповіддю та участь у екскурсії допоможе засвоїти 70% матеріалу, а театралізований виступ, виконання реальної дії або імітація реальної діяльності (ігрове проектування) надає студентові максимум можливостей для ефективного засвоєння навчальної інформації. Так, у навчанні математики найбільш ефективним ігрове проектування.



Рис. 1. Конус навчання за Е. Дейлом

Ігрове проектування – це різновид методу проектів, який не є принципово новим у світовій практиці. Включення дидактичних ігор у навчальний процес помітно підвищує зацікавленість студентів як до окремих тем, так і до всієї дисципліни в цілому, створює ситуації, що наповнені емоційними переживаннями, мотивує діяльність студентів. Під час гри відбувається не тільки формування і розвиток системи компетентностей студента, а й його особистісне зростання.

Зауважимо, що дидактична гра повинна мати чітку структуру, що вирізняє її з-поміж інших видів діяльності. Основні структурні компоненти дидактичної гри: ігровий задум, правила, сценарії, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичне завдання, обладнання, рефлексія, результат гри.

Впровадження дидактичної гри в навчання математичних дисциплін – процес багаторівневий, що включає *концептуальний* (розроблення понятійного апарату, постановка навчальної задачі, вибір форми гри, часу її проведення), *операційний* (типологізація гри, врахування ігрових і навчальних цілей, підбір наочних матеріалів, визначення її місця в навчальному процесі) і *технічний* (розроблення вказівок, що забезпечують коректне управління діяльністю студентів під час гри) рівні реалізації.

Позитивним аспектом дидактичних ігор є той факт, що об'єднання студентів у групи в процесі їх виконання приводить до того, що: студенти більш сумлінно ставляться до роботи на занятті; зростає їхня пізнавальна активність і творча самостійність; зростає об'єм і глибина розуміння навчального матеріалу; студентам більш комфортно на занятті, вони отримують задоволення від навчання.

Студентів старших курсів доцільно залучати до самостійної розробки дидактичних ігор, особливо це актуально для майбутніх викладачів. Так, під час навчання курсу «Методика викладання математики» студентами-математиками 3 курсу було розроблено серію дидактичних ігор для учнів старших класів. Розглянемо більш докладно гру «Похідник» для учнів 11 класу, розроблену Ю. В. Переверзєвою.

«Похідник» є математичним аналогом популярної гри «Монополія», де замість акцій фірм – функцій, а замість грошових одиниць – задачі на диференціювання. Гра може застосовуватися не лише на уроках з алгебри у 11 класі, а й на факультативах з математики, для актуалізації знань студентів на заняттях з вищої математики.



Рис. 2. Поле гри «Похідник» та процес її проведення

Більш докладно правила гри будуть представлені у доповіді. У подальшому планується розробити комп'ютерний аналог цієї гри для організації самостійної роботи учня та проведення її у режимі онлайн.

Підкреслимо, що застосування дидактичних ігор на заняттях з математики – це суттєвий резерв підвищення ефективності навчально-виховного процесу та взаємодії і взаєморозуміння між усіма суб'єктами навчання.

Література

1. Dale, Edgar. Audio-Visual Methods in Teaching, 3rd ed., Holt, Rinehart & Winston, New York, 1969, p. 108.
2. Лосева Н. М. Інтерактивні технології навчання математики: навч.-метод. посіб. для студ. / Н. М. Лосева, Т. В. Непомняща, А.Ю. Панова. – К. : Кафедра, 2012. – 227 с.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ МАТЕМАТИКИ ТА ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тітова Н. Б.

Одеська гімназії № 4, Україна

Цілі і завдання, окреслені в концепції модернізації української освіти, пов'язані не тільки з удосконаленням творчої компетентності сучасного учня, а й з покращенням взаємозв'язків освітнього закладу з ринком праці, оновленням змісту і методології відповідного освітнього середовища, що є підставою для інтегрованого навчання, яке покликане відобразити інтеграцію наукового знання, що об'єктивно відбувається в суспільстві.

Інтеграція в перекладі з латинської – відновлення, заповнення, об'єднання частин в одне ціле, причому не механічне поєднання, а взаємопроникнення, взаємодія, взаємоведення.

Зміст базової та повної середньої математичної освіти ґрунтується не лише на предметних знаннях, умінях та навичках, а й створює передумови всебічного розвитку особистості і визначається на засадах загальнолюдських та національних цінностей, науковості і систематичності, формування різних видів компетентності учнів.

Математична компетентність учнів забезпечує виконання багатьох навчальних та життєвих завдань людини – знання можливих наслідків конкретного способу впливу, рівень умінь і досвід практичного використання знань.

Українські науковці (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчаренко) *ключовими компетентностями* визначають: *здатність* людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми; *загальногалузеві; предметні*.

Інтегрований підхід дозволяє використовувати силу емоційного впливу на дитину органічно поєднати логічні і емоційні начала, побудувати систему наукової та естетичної освіти на широкому залученні виховного потенціалу уроку, на всебічному розвитку пізнавальної активності суб'єкта освітнього процесу – учня.

Оскільки новий Державний стандарт освіти передбачає пошук нових форм роботи у шкільній практиці, то доцільним є застосування інформаційних комп'ютерних технологій, яким властиві унікальні дидактичні можливості і які сприяють **формуванню ключових компетентностей учнів через використання інформаційно-комунікаційних технологій.**

В якості основного положення концепції інтегрованого підходу слід зазначити ідею самореалізації особистості. Ця ідея реалізується в наступних напрямках:

- Розвиток творчого компетентного учня;
- Професійне вдосконалення вчителя;
- Розвиток школи.

Задачі інтегрованого навчання:

- підвищувати рівень знань учнів з предмета, за рахунок їх багатогранної інтерпретації з використанням відомостей, наук що інтегруються;
- змінювати рівень інтелектуальної діяльності, шляхом розгляду навчального матеріалу з позиції провідних ідей, встановленням природних взаємозв'язків між досліджуваними проблемами;
- емоційний розвиток учнів, заснований на залученні музики, живопису, літератури.
- підвищувати пізнавальний інтерес учнів, що проявляється в бажанні активної і самостійної роботи на уроці і в позаурочний час;
- включати учнів у творчу діяльність, результатом якої можуть бути їх власні вірші, малюнки, макети фігур, що є відображенням особистісного ставлення до тих чи інших питань.

Цілі інтегрованого навчання:

- Створити оптимальні умови для розвитку мислення учнів в процесі навчання фізики, математики, інформатики на основі інтеграції цих предметів.
- Вивчати предмет не заради предмета, а бачити значення розглянутих проблем (значення теоретичне, практичне, для розширення кругозору учнів і т.п.).
- Розвивати в комплексі елементи наукового стилю мислення.
- В комплексі використовувати елементи природничо-наукового методу пізнання.
- Допомогти учням: навчитися пізнавати ;навчитися робити аналіз та висновки; працювати в колективі.

Методи і прийоми інтегрованого навчання.

- Евристичні бесіди;
- Бесіди узагальнюючого плану;
- Екскурсії;
- Творчі роботи з розвитку мовлення;
- Наочні методи навчання;
- Самостійні роботи;
- Словесне малювання на уроках математики;
- Рішення математичних задач на красназавчій основі і тощо.

Рівні (ступені) інтеграції:

1. Тематична інтеграція (два-три навчальних предмета розкривають одну тему). Цей рівень можна назвати ілюстративно-описовим.
2. Проблемна інтеграція (одну проблему вирішують учні можливостями різних предметів).
3. Концептуальна інтеграція (концепція розглядається різними навчальними предметами в сукупності всіх їх засобів і методів).
4. Теоретична інтеграція (філософське взаємопроникнення різних теорій).

Організація роботи вчителів:

- Вдосконалення та самовдосконалення через вивчення новинок методичної та психолого-педагогічної літератури;
- Організація та керівництво гуртками інтегрованого змісту «Філософські питання природознавства»;
- Організація та проведення різноманітних міжпредметних конкурсів;
- Створення банку задач олімпіад, інтелектуальних змагань та конкурсів, які працюють на стику наук природничого циклу;
- Відвідування семінарів, вебінарів та майстер-класів;
- Самовдосконалення на проблемних курсах підвищення кваліфікації.

Література

1. Данилюк Д. Я. Навчальний предмет як інтегрована система / Д.Я. Данилюк // Педагогіка. – 2007. – № 4. – С. 24-28.
2. Дік Ю. І. Інтеграція навчальних предметів / Ю. І. Дік // Сучасна педагогіка. – 2008. – № 9. – С. 42-47.
3. Волосяк О. В. Педагогічні аспекти прикладної спрямованості шкільного курсу математики / О. В. Волосяк, С. В. Онопченко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204). – С. 36-40.
4. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ЗАВДАНЬ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

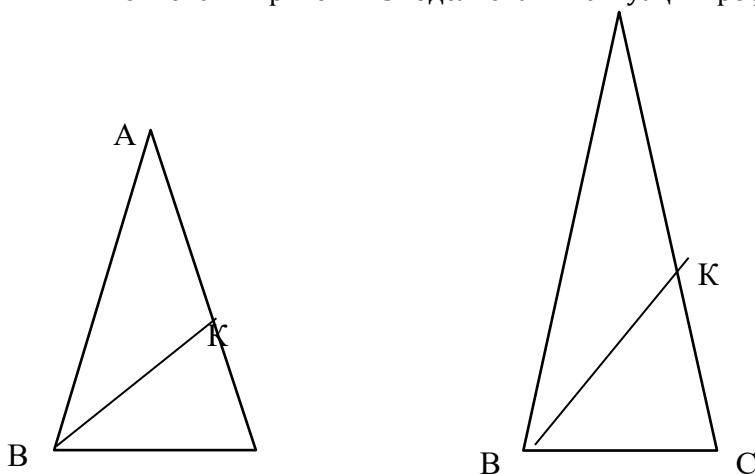
Тумбрукакі А. В.

Університет Ушинського, Україна

Одним з основних напрямків реформування сучасної вищої педагогічної освіти є формування і розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів в контексті компетентнісного підходу до навчання. Однією з важливих характеристик майбутнього вчителя є його професійно-творчий потенціал, формування та розвиток якого, тісно пов'язані з проблемою формування методичної компетентності. Дослідження, щодо проблеми творчості в процесі удосконалення підготовки майбутніх вчителів, знайшли відображення у роботах А. Алексюка, Н. Бібік, І. Богданової, В. Бондаря, С. Гончаренко, Н. Глузман, В. Гриньової, О. Зюзіна, Н. Кічук, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, К. Крутій, Н. Кузьміної, З. Курлянд, А. Линенко, А. Мещерякова, Л. Петухової, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Скафи, С. Скворцової, В. Сластьоніна, Л. Хомич, А. Хуторського та ін. Вивчення отриманих результатів дозволяє стверджувати, що для формування та розвитку професійно-творчого потенціалу студентів доцільно використання *евристичних завдань* в системі професійної підготовки майбутнього вчителя. За А. Хуторським, *евристичним* називається навчальне завдання, що має за мету створення студентом особистого освітнього продукту із використанням евристичних способів і форм діяльності [2].

На думку багатьох науковців методична компетентність – системне утворення, компонентами якого є знання, вміння, навички педагога в галузі методики навчання на основі оптимального поєднання методів педагогічної діяльності. Така компетентність базується на знаннях різних галузей наук, досвіду професійної та самоосвітньої діяльності, умінь і навичках і характеризується як усвідомлена здатність і готовність учителів якісно реалізовувати методичну роботу, проявляти самостійне мислення, мати свідоме і відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності [1]. Одним з шляхів ефективного формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики може бути застосування у їхній професійній підготовці *творчих навчально-методичних завдань* (одного з видів евристичних завдань), під якими розумітимемо проблемні ситуації, що вимагатимуть від студентів педагогічних ВНЗ професійних знань та вмінь та їх застосування у нестандартних ситуаціях. Для здійснення творчої діяльності необхідним є, вперше описаний Д. Гілфордом, дивергентний стиль мислення, який характеризується пошуком і генеруванням нових інформаційних об'єктів та орієнтований на пошук різних шляхів, різних рішень. Дивергентне мислення спирається на варіативність уявлення і є засобом породження оригінальних ідей, що робить його важливим елементом творчої діяльності. Одним з основних засобів розвитку дивергентного мислення є використання завдань, які характеризуються наявністю певної кількості правильних відповідей, а також, альтернативних розв'язань.

Технологія застосування творчих навчально-методичних задач передбачає доцільність подання навчальних предметів (зокрема, шкільного курсу математики та методики його навчання) у вигляді сценаріїв розгортання різних аспектів майбутньої професійної діяльності; опанування студентами знань та вмінь в контексті вирішення змодельованих ситуацій професійної діяльності.



Прикладом найпростішого завдання дивергентного типу для учнів середньої школи може бути така задача з геометрії: «Одна сторона рівнобедреного трикутника дорівнює 9 см, а друга – 7 см. Знайдіть периметр трикутника», яка передбачає два варіанти вірної відповіді. Наступною, за складністю, задачею в даній серії завдань може бути така: «Одна сторона рівнобедреного трикутника дорівнює 9 см, а друга – 4 см. Знайдіть периметр трикутника». Предметом обговорення студентами є питання розгляду двох випадків розв'язання та виключення стороннього розв'язку.

Далі студентам запропоновано для розгляду таку задачу: «Знайти кути рівнобедреного трикутника, якщо відомо, що пряма, яка проходить через вершину кута при основі, ділить його на два трикутники, кожний з яких також є рівнобедреним».

Студенти обговорюють систему допоміжних питань для учнів, що можуть бути корисними для знаходження правильного розв'язку, а саме: знаходження двох вірних розв'язків. Заключним етапом розв'язування серії задач з певної теми курсу шкільної математики є завдання студентам, що полягає у розробці власних дивергентних завдань з математики для учнів середньої школи.

Представлені вище міркування щодо формування методичної компетентності майбутніх вчителів математики можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів математики, а також, окреслюють коло питань відносно подальшої розробки технології творчих навчально-методичних завдань, критеріїв оцінювання завдань такого типу.

Література

1. Сковцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] / С. О. Сковцова, Я. С. Гаєвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.

2. Хуторской А.В., 2007-2009. Научная школа А. В. Хуторского. Эвристическое задание. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.khutorskoy.ru/science/concepts/terms/heuristic_task.htm

КОРЕКЦІЯ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ УЧНІВ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ СПОСОБІВ УСУНЕННЯ ПРОГАЛИН У ЗНАННЯХ УЧНІВ З МАТЕМАТИКИ

Цісар Н. В.

Дальницька ЗОШ І–ІІІ ст. Овідіопольського району, Одеська область, Україна

Якось я випадково почула розмову двох молодих жінок. Одна з них розповідала іншій про свою сімейну проблему. Її син не бажає робити уроки. Він готовий займатися будь-чим, тільки не домашнім завданням. А математика у дитини викликає справжнісінький стрес. Жінка розповідала про це з таким відчаєм, що я зрозуміла – проблема є причиною багатьох сімейних сварок.

Чому математика вважається найскладнішим шкільним предметом? Чому у дітей відсутнє прагнення до її вивчення? Як зацікавити школярів цим предметом?

З метою визначення причин труднощів, які виникають при вивченні математики, було вирішено провести анкетування серед учнів Овідіопольського району на тему: «Що заважає тобі вчити математику?». У дослідженні взяли участь 600 учнів. Результати були невтішними: 42% учнів взагалі не розуміють самого предмету «математика», 12% не розуміють пояснення вчителя, 31% зазнають перенавантаження, 10% не бачать потреби у вивченні цього предмета. У чому ж проблема? Вчителі не можуть навчити краще? Погані учні? Важка програма?

Успіх учня в процесі навчання залежить, в першу чергу, від того, наскільки вчителю вдалося зацікавити його.

Але як можна викликати захоплення якоюсь наукою, якщо воно відсутнє у самого педагога, якщо він не прагне поповнити свої знання і не робить спроб побачити свій предмет за межами обов'язкової програми, не помічає його зв'язків із життєвими проблемами, з практикою в усьому її розмаїтті? Вчитель повинен бути трохи актором і ніколи не показувати, що йому нудно розповідати матеріал уроку, бо слідом за «нудьгуючим» викладачем почнуть нудьгувати і учні.

Щоб зацікавити своїх вихованців, у своїй педагогічній діяльності я користуюсь «Математично-історичним словником». Це посібник, який розроблений на допомогу вчителям у підготовці до уроків, а також учням, які цікавляться історією розвитку математики. Він містить визначення математичних термінів, що вивчаються у шкільному курсі математики, а також історичний матеріал, який можна використати під час уроку, щоб продемонструвати зв'язок математики з життям. На прикладі біографій вчених можна показати важкий шлях відкриттів, виховувати повагу в учнів до науки «математика». Матеріал посібника допомагає «оживити» мої уроки, зробити їх незвичайними, цікавими, захоплюючими.

З метою уникнення прогалин у знаннях учнів організовую викладання математики з використанням таких прийомів: знання дітей контролюються і оцінюються з усіх елементів програми, тим самим забезпечується систематичність нових знань; на уроках діти весь час працюють, а завдань додому отримують у мінімальній кількості.

У питанні корекції знань учнів з математики велику роль відіграє відпрацювання, закріплення і повторення математичних знань, умінь і навичок. Для керування діяльністю всього класу і кожного учня я використовую у своїй роботі сигнальні картки і планшети. За допомогою такої роботи можна

перевірити кожного учня і виявити прогалини у його знаннях. Працюючи з планшетами, вчитель може підготувати дітей до сприйняття нового матеріалу, повторити раніше вивчений матеріал і перевірити, як вони засвоїли нову тему.

Добре розвинені в учнів навички усного рахунку – одна з умов їхнього успішного навчання в старших класах. Саме в 5-6 класах закладаються основи навчання математики. Тому я намагаюсь зробити так, щоб усний рахунок сприймався учнями як цікава гра.

Слід зауважити, що вчитель математики, який викладає в одинадцятому класі, має знати, що кожен урок повинен включати в навчальну мету наступне завдання: удосконалити навички усного рахунку учнів. Оскільки під час ЗНО заборонено користуватися калькулятором для обрахунків, треба навчити дітей швидкому рахунку, вмінню підбирати розв'язки, аналізувати задачу, яка ставиться.

Учителями Великодолинського НВК-ліцею було проведено дослідження щодо діяльності півкуль мозку людини. Огляд результатів цих досліджень дозволяє зробити висновок про наявність двох різних типів мислення, двох різних стратегій півкуль.

Опрацювавши результати дослідження, творча група розробила методичні рекомендації щодо структури й методики проведення сучасного уроку математики з урахуванням асиметрії мозкових півкуль дітей. Наприклад, на уроках математики слід давати завдання на увагу, кругові приклади, роботу з перфокартами, різноманітні дидактичні ігри, що активізують пізнавальну діяльність учнів. Дуже ефективні бліц-опитування, коли в швидкому темпі читаються питання на різні теми, при цьому від учнів вимагається вміння зосередитися, зорієнтуватися, розвиваються мислення, інтелект, закріплюються математичні знання, а учні ще й отримують інформацію, що не має безпосереднього відношення до програмового матеріалу. Це можуть бути питання такого типу: визначити одиницю маси дорогоцінного каміння, середню швидкість велосипедиста, об'єм 1 кг води, чому дорівнює 1 пуд і т. д.

Крім цього, на власному досвіді переконалася, що для кращого пізнання точної інформації, яку несуть такі предмети як математика, фізика, хімія і т.д., треба вчити дітей засвоювати образи – музичні, живописні, пластичні. Тому мої уроки містять багато зорової інформації, яка дає розуміння того, що без математики не обійтися в практичному житті. Навіть «тангенси», які останнім часом намагаються вилучити зі шкільного курсу математики, знадобляться любителю астрономії для визначення висоти улюбленої зірки.

Проблема неуспішності турбує всіх: і дорослих, і дітей. Очевидно, що на світі немає жодної психічно здорової дитини, яка хотіла би погано вчитися. Коли ж мрії про успішні шкільні роки перекреслюються першими отриманими «двійками», у дитини спочатку зникає бажання вчитися, а потім він просто прогулює уроки або стає «важким» учнем, що найчастіше призводить до нових негативних проявів і в поведінці.

У вчителів математики Овідіопольського району наявний цікавий досвід боротьби з цими проблемами. Так вже стало традицією проведення районної гри «Хрестики-нулики в кубі». Ця гра наскільки проста, настільки й захоплююча. Вона спрямована на розвиток мислення, адже суть її полягає в пошуку вірного рішення. Гра розвиває увагу, логічне мислення, адже грати в хрестики-нулики необхідно дуже уважно і обов'язково вигадувати наступний хід заздалегідь. Цікавим є той факт, що перемагають у грі не «математичні вундеркінди». У дітей зі слабкими математичними здібностями збільшується зацікавленість до вивчення математики, діти починають краще розуміти геометричний матеріал. Кожен вчитель математики може власноруч підібрати будь-яку іншу захоплюючу колективну гру.

Як бачимо, до високої ефективності освітнього процесу ведуть багато шляхів. Конкретні умови роботи, досвід, особисті якості вчителя підказують йому різноманітні засоби практичного вирішення проблеми, підвищення ефективності навчання. Арсенал використовуваних засобів, методів і прийомів відкриває широкі можливості для подальшої педагогічної діяльності. Адже праця вчителя – справа творча.

Література

1. Гриневич Л. «Нова українська школа»: проект для обговорення. – Освіта, 2016. – 134 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В ПТНЗ

Черненко Я. І.

Черкаський університет імені Богдана Хмельницького, Україна

На сучасному етапі освітніх змін в Україні особливої актуальності набуває питання підвищення рівня професіоналізму вчителя. Виникає потреба у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до саморозвитку.

С.О. Скворцова підкреслює, що **основним напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя** є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності [1].

Перед учителем математики в професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) стоїть завдання організувати навчально-виховний процес так, щоб уроки математики органічно поєднувалися зі спеціальними дисциплінами, які вивчають учні, та виробничим навчанням. Це дозволить підвищити мотивацію навчальної діяльності, покращити ефективність навчальних занять і, відповідно, позитивно вплине на рівень навчальних досягнень учнів.

Тому викладач математики має сам зануритися в контекст майбутньої професійної діяльності учнів. Це дасть змогу:

- виділити ті професійно значущі знання, навички і вміння, які можуть бути сформовані на уроках математики;
- адаптувати кількість годин відповідно до вимог професійної підготовки;
- підібрати матеріал для складання задач з професійним змістом, проблемних ситуацій виробничого характеру, завдань для проектної чи групової роботи, цікавих повідомлень мотиваційного характеру тощо.

Складність полягає в тому, що один і той же вчитель працює з учнями, які опановують різні спеціальності. А це означає, що потрібно детально ознайомитися зі змістом кожної з цих спеціальностей.

Доцільно організувати процес самоосвіти викладача математики в таких напрямках:

- опрацювання навчально-методичної літератури зі спеціальних дисциплін, освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ПТНЗ;
- співпраця з викладачами спеціальних дисциплін та майстрами;
- ознайомлення зі знаряддями праці та сучасними програмними засобами спеціалістів відповідних професій.

Ознайомлення з підручниками, посібниками зі спеціальних дисциплін, важливе для оцінки обсягу математичних відомостей, які потрібні учням для успішного оволодіння професією; дозволяє виявити необхідність додаткового повторення якогось матеріалу чи включення певної теми до навчальної програми (наприклад, теми «Теорія похибок» для спеціальності «Електромонтер з ремонту та обслуговування електрообладнання»). Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника професійно-технічного навчального закладу за професією дозволить адаптувати кількість годин відповідно до вимог професійної підготовки.

Проведення бінарних уроків з викладачами спецдисциплін, майстрами виробничого навчання сприяє формуванню математичної компетентності учнів, оскільки передбачає використання учнями набутих знань, навичок та умінь для розв'язання різноманітних професійних завдань.

Також варто приділити увагу ознайомленню з сучасними програмними засобами, якими зможуть користуватися учні у своїй майбутній професійній діяльності. Використання таких програм у поєднанні з вивченням математики відкриває новий простір для демонстрації застосування навчального матеріалу та мотивації навчальної діяльності

Наприклад, вивчення теми «Прямокутна декартова система координат у просторі» для учнів, що опановують професію «крavecь-закрійник», можна почати бесідою про віртуальний 3-Д манекен.



Вчитель або один з учнів повідомляє, що, як відомо, прогрес не стоїть на місці і тому зараз відбувається перехід від плоских креслень до створення просторового образу одягу. Існують різноманітні системи автоматизованого проектування одягу, які використовують віртуальні манекени. На слайді представлено інтерфейс однієї з програм. На екрані зображено викрійку та манекен за допомогою якого відразу можна побачити який вигляд матиме одяг. Вчитель пропонує учням відповісти на запитання: «Чи можлива побудова такого (просторового) зображення у відомій вам площинній декартовій системі координат?»

Отримавши відповідь «ні», викладач пояснює, що в основі створення такого зображення лежить використання просторової системи координат (на екрані з'являються осі координат, рис. 1).

Після цього слідує повідомлення теми уроку.

Література

1. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / С. О. Скворцова // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, випуск № 4. – 2010. – Режим доступу до ресурсу: <http://skvor.info/publications/articles/print.html?id=120>

ІНТЕРАКТИВНІ СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЯ

Чуприна О. С.

ЗОШ І-ІІІ ст. № 4, м. Чорноморськ Одеської області, Україна

У сучасних умовах розвитку інформаційно-комунікаційні технології здобувають рішучу перемогу в сфері освіти. З'явився і розвивається новий напрямок в освіті – мобільне навчання. Мобільне навчання – це будь-яка навчальна активність, в якій переважно або виключно використовуються портативні пристрої – смартфони, планшети, ноутбуки тощо, але не звичайні настільні комп'ютери (IADIS International Conference Mobile Learning). 10-12 квітня 2017 року у Будапешті, Венгрія була проведена 13-а міжнародна конференція по Mobile Learning [2], яка прагне забезпечити форум для презентації та обговорення досліджень з мобільного навчання. Мобільне навчання функціонує в реальному часі, надаючи актуальні інформаційні матеріали.

Таким чином, при використанні мобільного навчання досягається висока ступінь соціалізації учнів, розвиток комунікативних компетенцій і вміння працювати в команді.

Розвиток мобільного навчання в Україні пов'язаний із дослідженнями таких учених, як С. Д. Петрович, К. Л. Бугайчук, Ю. М. Коровайченко, М. Ю. Колесник, С. О. Семеріков тощо.

Аналіз останніх досліджень показав, що сьогодні мобільне навчання активно впроваджується у навчальний та виховний процес, а також може використовуватись для покращення ефективності підготовки майбутніх вчителів математики.

Зупинимось на розгляданні мобільного додатку Kahoot, який вдало можна використовувати у навчальному процесі при підготовці майбутніх вчителів математики суспільно-гуманітарного профілю навчання.

Kahoot – це порівняно новий додаток для створення онлайн вікторин, тестів і опитувань [1]. Тестування широко використовується викладачами як один із методів перевірки знань учнів. Мобільні пристрої здатні суттєво розширити можливості виконання тестових завдань. Запропонований додаток дозволяє проводити опитування за допомогою засобів сучасного зв'язку. Таке опитування займає менше часу і не потребує додаткового друку опитувальних листків. Додатком можна користуватись навіть позакласним часом, для самостійного вдосконалення вивченого матеріалу, у якості тренувальних тестів.

Студенти можуть відповідати на створені викладачем тести з планшетів, ноутбуків, смартфонів, тобто з будь-якого пристрою, що має доступ в Інтернет. Створені в Kahoot завдання дозволяють включити в них фотографії і навіть, відеофрагменти.

Темп виконання вікторин, тестів регулюється шляхом введення часової межі для кожного питання. При бажанні можна ввести бали за відповіді на поставлені питання: за правильні відповіді і за швидкість. Табло відображається на моніторі комп'ютера викладача. Для участі в тестуванні студенти просто повинні відкрити додаток (рис. 1) і ввести PIN-код, який представляє викладач зі свого комп'ютера.



Рис. 1. Вид мобільного додатку Kahoot

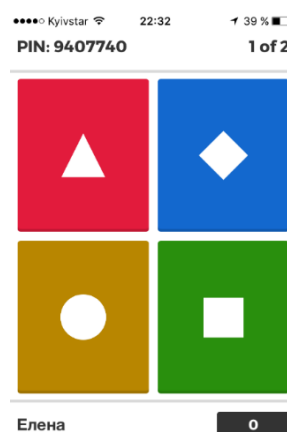


Рис. 2. Варіанти відповідей представлені геометричними фігурами

Студентам зручно на своєму пристрої вибирати правильну відповідь. Варіанти представлені геометричними фігурами (рис. 2). Використання даного додатку може бути хорошим способом оригінального отримання зворотного зв'язку.

Мобільний додаток можна застосовувати при проведенні математичних вікторин, конференцій та брейн-рингів, а також при самостійній роботі студентів.

Викладач створює тест на власному комп'ютері, а студенти в свою чергу вдома можуть ввести необхідний пін-код та пройти тест. На власній сторінці викладача відображається кількість студентів і хто саме проходив тест.

Застосування даного додатку враховує особливості сприйняття математичної інформації учнів, що навчаються на суспільно-гуманітарному профілі. Учням даного профілю імпонує застосування у навчанні новітніх інформаційних технологій – вони підвищують інтерес учнів до навчання.

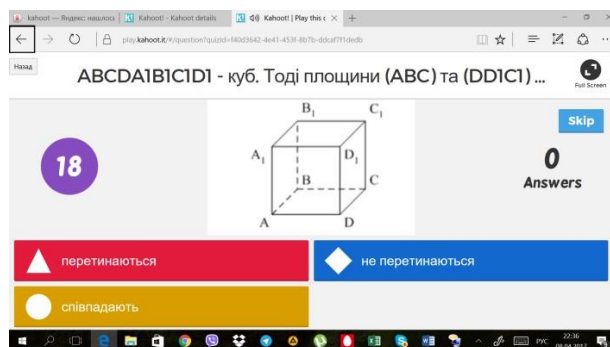


Рис. 3. Приклад питання з модуля «Аксіоми стереометрії»

Все вище вказане дозволяє зробити висновок, що мобільні пристрої містять великий потенціал до застосування їх в учбовому процесі як у школі так і у вищому навчальному закладі.

Література

1. Мобільний додаток Kahoot. Режим доступу: <https://getkahoot.com/>
2. IADIS International Conference Mobile Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mlearning-conf.org/>

СЕКЦІЯ 3. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НАВЧАННІ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ, ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У СУЧАСНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Авраменко К. Б., Рехтета Л. О.

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Україна

Реформування освіти в Україні передбачає оновлення змісту професійної підготовки педагогів, здатних до реалізації Концепції нової української школи (2016 р.).

На сьогодні в теорії та практиці педагогічної освіти накопичені значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою удосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів. Проте залишається актуальною проблема формування математичної грамотності та логіко-математичної підготовки учителів початкової школи у сучасних вищих закладах освіти.

Вітчизняними та зарубіжними вченими досліджено різні аспекти формування математичних понять у дошкільників та молодших школярів (О. Белошиста, М. Богданович, Л. Зайцева, Т. Ільїна, Я. Коломінський, Ф. Сохіна, Т. Степанова, О. Сухова та ін.), розроблено ефективні методики формування операцій лічби, навичок обчислень та розв'язання сюжетних задач (М. Богданович, Н. Глузман, Л. Коваль, Н. Листопад, О. Онопрієнко, С. Скворцова та ін.), використанні творчих завдань та евристичних прийомів у навчально-виховному процесі (Г. Альтшуллер, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Лернер, М. Махмутов, О. Митник та ін.).

Аналіз науково-методичних джерел дозволяє нам розглядати готовність студентів до формування логічного мислення молодших школярів як комплексну характеристику педагога, який володіє теорією та технологією цього процесу та ефективно здійснює його. Ми погоджуємося з О. Митником, який вважає *педагогічне мислення* теоретичним рівнем мислення, що дозволяє фахівцю (вихователю, вчителю, викладачу) ефективно здійснювати навчання й виховання, контролювати та коригувати власну педагогічну діяльність [2].

Серед завдань логіко-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи такі, що спрямовані на:

- ознайомлення дітей з основними видами завдань з логічним навантаженням, шляхами і способами їх розв'язання;
- розвиток логічного та творчого мислення, просторових уявлень, винахідливості, кмітливості, зосередженості під час розв'язування практичних завдань методико-математичного змісту;
- формуванню вміння раціонально організовувати розумову діяльність учнів, розмірковувати, доводити, робити висновки та узагальнення;
- удосконалення математичної грамотності та мовлення, логічно захищати позицію.

У зв'язку з цим – до навчальних планів професійної підготовки вчителів початкової школи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського було введено такі вибіркові дисципліни (за вільним вибором студента: «Теорія розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ)», «Теоретичний курс логіко-математичної підготовки студентів», «Методика формування у молодших школярів ключових та предметних компетентностей». На початковому етапі викладачі та студенти усвідомлюють необхідність введення таких курсів, розв'язують індивідуальні й групові й творчі задачі, на основі яких відбувається процес опанування студентами професійних компетентностей.

Для цілеспрямованого й постійного розвитку креативних можливостей студентів необхідно, щоб організаційні методи, форми та засоби навчання відповідали цілям і задачам навчально-творчої діяльності. Організація такої діяльності – створення умов для якісної навчально-виховної роботи, які передбачають: посилення ролі логічного мислення, що сприяє здібності передбачати, висловлювати свої думки, ідеї та захищати їх; систематичне створення ситуації вибору, надання можливості здійснювати цей вибір; використання інтерактивних форм навчання, що зумовлює формування критичного мислення майбутніх педагогів.

Література

1. Авраменко К. Б. Історичний досвід методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах України (друга половина XX століття) // Методична спадщина М. В. Богдановича: сучасний контекст [Електронний ресурс]. – Режим доступу: abc-lab.ucoz.ua/materiali_ped_chitan_2015.pdf; заголовок з екрану.
2. Митник О. Я. Теоретично-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури логічного мислення молодшого школяра: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 42 с.
3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
4. Рехтета Л. О. Формування логіко-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів // Теоретико-методичні засади підготовки учителів початкової школи до запровадження освітніх технологій в умовах сучасного освітнього середовища: Монографія / за заг. ред. К. Б. Авраменко. – Миколаїв.: Іліон, 2016. – С. 98-118.
5. Степанова Т. М., Авраменко К. Б. Логіко-математичний розвиток дітей 5-6 років з використанням казок В. О. Сухомлинського // Передшкільна освіта в педагогічному вимірі В. О. Сухомлинського: Монографія / за заг. ред. Т. М. Степанової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 112-123.

НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В 1-МУ КЛАСІ З ЕЛЕМЕНТАМИ МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ

Афатарли Т. С., Скворцова С. О.

Університет Ушинського, Україна

З 1 вересня 1992 року на Україні в Києві почала працювати перша «Школа Монтессорі». Зараз уже з'явилися класи Монтессорі в Херсоні й Одесі, Бердянську й Дніпропетровську, Полтаві й Вінниці та інших містах України. Отже ідеї педагогіки Монтессорі широко розповсюджуються в нашій країні. Ця педагогічна система розроблялася Марією Монтессорі і знайшла обґрунтування і подальший розвиток в працях таких вчених: Н. Андріанової, Т. Афансьєвої, Н. Богуславського, П. Валентинова, Л. Гребеннікова І. Дичковської, М. Євтишиної, Б. Жебровського, Е. Кеда, Л. Литвина, Т. Михальчук, Т. Орлової, Ю. Пасс, Л. Савінової, Д. Сорокова, К. Сумнительного, С. Сумнительної, Н. Тарасенко, В. Таубмана, Терри Мелоу, Ю. Фаусек, Є. Хилтунен, Л. Чулицької, П. Ефрусси, Е. Янжул та інших.

Основний принцип методу Монтессорі: підштовхувати дитину до самовиховання, до самонавчання, до саморозвитку; його девіз «Допоможи мені це зробити самому». А його суть – це робота дитини в підготовленому середовищі: дитина вчиться в основному самостійно за допомогою спеціально організованого навколишнього середовища – Монтессорі-матеріалів.

Монтессорі матеріали – дидактичні посібники, які відібрані Марією Монтессорі в результаті спостережень за дітьми. Усі матеріали мають ряд особливих характеристик, таких як ізоляція складності, контроль помилок та інше, вони зовнішньо привабливі, виготовлені, як правило, з

натуральних матеріалів вищої якості. Головне завдання матеріалів полягає у стимулюванні індивідуального розвитку дитини.

Монтессорі клас включає кілька зон, серед яких є математична зона. Дидактичні Монтессорі-матеріали дозволяють не лише зрозуміти суть математичних дій, але і буквально побачити їх. Дитина в процесі самостійної діяльності з матеріалом і поступово проходить шлях від «хапання» до «розуміння» – від дії руками до розуміння суті предмета [1].

Математична зона поєднує у собі п'ять груп математичних матеріалів:

Перша група – це введення у світ чисел від 0 до 10. В цю групу входять: «Арифметичні штанги», «Арифметичні штанги і числа», «Цифри-шершавчики», «Веретенця», «Числа і кружечки», «Гра на запам'ятовування».

Друга група матеріалів знайомить з багатоцифровими числами та з чотирма основними арифметичними діями: додаванням, відніманням, множенням і діленням. «Золотий матеріал», «Картки з числами» тощо.

Третя група математичних матеріалів має назву «послідовний або лінійний рахунок до тисячі». Матеріали третьої групи служать для навчання послідовному рахунку та запам'ятовуванню правильних, загальноприйнятих назв чисел.

Четверта група матеріалів має назву «Арифметичні операції в децимальній системі» і робить акцент на вправи з арифметичними діями: додаванням, відніманням, множенням і діленням.

П'ята група математичних матеріалів має назву «Автоматизація навичок в арифметичних діях» і робить акцент також на вправи з арифметичними діями і на поступове заповнення таблиць додавання, віднімання, множення і ділення [1].

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання математики за системою М. Монтессорі. А його предметом дослідження є умови підвищення ефективності навчання математиці в 1-му класі шляхом застосування елементів методики Монтессорі.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні можливостей застосування елементів методики Монтессорі в умовах традиційного навчання, у розробці відповідної програми. Гіпотезою дослідження є припущення про те, якщо під час навчання математики в 1-му класі за чинним підручником застосувати дидактичні Монтессорі-матеріали, то це підвищить ефективність навчання математики першокласників.

В результаті вивчення і аналізу психолого-дидактичної літератури з проблеми педагогічної системи М. Монтессорі ми впевнилися в тому, що найбільш ефективно розвиток і навчання дитини здійснюється в процесі її вільної роботи в підготовленому середовищі. В умовах традиційного навчання можна застосовувати дидактичні Монтессорі матеріали, але що стосується в необхідності надання дитині свободи вибору дидактичного матеріалу, переміщення по класу, спілкування, в умовах класно-урочної системи здійснити неможливо. Тому в даному дослідженні нами здійснено спробу знайти місце на уроці математики в 1-му класі, в умовах традиційного навчання, для застосування математичних Монтессорі-матеріалів. Зазначимо, що необхідність застосування математичних Монтессорі-матеріалів ми бачимо в тому, що хоча в традиційній методиці і є відповідні аналоги (веретенця – палички, намистинки – окремі палички, стрижні намистинки – пучки-десятки, «числа та кружечки» – числові фігури й тощо), але Монтессорі-матеріали впливають на сенсорні, зорові і стеріогностичні відчуття. Крім того, в результаті експерименту М. Монтессорі виділено лише ті, які приваблюють дитину і вона повертається до роботи з ними – відповідають її внутрішнім потребам.

Таким чином, нами проаналізовано зміст поурочного планування навчального матеріалу з математики в 1-му класі. Ми дістали висновку про можливість застосування дидактичних Монтессорі – матеріалів на уроках математики в 1-му класі: під час «Узагальнення і систематизації знань учнів на початку навчального року», у так званий «Дочисловий період», з метою співвіднесення числа та кількості об'єктів, навчання послідовності чисел у натуральному ряді, ми пропонуємо використовувати «Арифметичні штанги», «Числа і кружечки», «Веретенця». В результаті експериментального навчання ми впевнилася в тому, що ці дидактичні засоби є цікавими для першокласників, дозволяють вчителю складати різноманітні вправи, навіть, й ті, що є пропедевтикою наступних питань курсу математики 1-го класу. При вивченні чисел першого десятку, ми продовжували використовувати зазначені матеріали, крім того, для навчання написання цифр ми використовували цифри-шершавчики. При вивченні нумерації чисел першої сотні – основним засобом навчання, поряд з «Арифметичними штангами» є «Золотий матеріал» (намистинки та стрижні намистинки), а також картки з одноцифровими, круглими двоцифровими числами певних кольорів. Місце і порядок застосування математичних Монтессорі – матеріалів та завдання для роботи з матеріалом визначено у програмі застосування елементів методики М. Монтессорі.

Література

1. Сумнительный К.Е. Как помочь ребенку построить себя? Беседы о Монтессори-педагогике/ К.Е. Сумнительный. – М. МЦМ, 1999. – 64 с.

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАВДАНЬ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ СЕРВІСУ LEARNINGAPPS.ORG

Борисенко М. Ю., Борисенко О. М.

Краматорська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 25, Україна

Виховання у молодших школярів загальноосвітньої школи почуття гордості за свою країну, готовності бути гідним громадянином України, активної громадянської позиції сьогодні є проблемою загальнодержавного масштабу [3].

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді [4] зазначається, що патріотичне виховання є складовою національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього патріота України, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Патріотичне виховання учнів здійснюється як на уроках, так і під час позакласної роботи.

Для того, щоб збільшити потенціал патріотичного виховання на уроках математики у початкових класах застосовуються дидактичний матеріал, математичні ланцюжки, проблемні завдання, математичні казки тощо. Такі завдання дають змогу пов'язати навчання з життям, ознайомлювати учнів з пізнавальними фактами України, відомими особистостями країни, побутом, традиціями, історичними відомостями, зміст яких уможливорює формування в учнів дбайливого ставлення до національних багатств рідної краю, любові до батьківщини, її природи тощо.

Варто звернути увагу, що при розв'язуванні завдань з математики учні, здебільшого, коментують свої дії. Це сприяє формуванню правильної математичної мови, розвиває мовлення, стимулює вміння правильно і грамотно висловлювати свої думки українською мовою.

Зазначимо, що матеріал підручника «Математика. 4 клас» [2] з більшості тем підібрано так, що разом із засвоєнням математичних знань школяр пізнає навколишнє середовище, історію своєї країни, її культурну спадщину тощо.

Наприклад, зміст навчального матеріалу перших уроків у четвертому класі допомагає дітям не тільки актуалізувати та доповнити знання, отримані у третьому класі, але й ознайомитися із місцем розташування великих обласних міст України, дізнатися про пам'ятки Києва тощо.

Процеси інформатизації освіти, які відбуваються в Україні, створюють нові умови для організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи.

У зв'язку з цим, як зазначала Н.В. Олефіренко [5] у практиці вчителя початкової школи великого значення набуває використання фонду електронних ресурсів.

Дуже зручним і цікавим у користуванні є сервіс LearningApps.org [1], який містить інтерактивні вправи і є конструктором для розробки різноманітних завдань на уроках математики для молодших школярів. Вчитель може користуватися даним сервісом як у роботі з інтерактивною дошкою разом із класом, так і в якості індивідуальних вправ для учнів.

Так, учням четвертого класу при вивченні теми «Закріплення прийомів письмового множення і ділення на одноцифрове число. Рівняння з однією змінною, у якому один з компонентів або права частина представлена числовим виразом» на етапі узагальнення та систематизації знань можна запропонувати індивідуальне завдання, що спрямоване на ознайомлення з відомими особистостями України, у ресурсі LearningApps.org (рис. 1, рис. 2). Слід зазначити, що такі завдання можна виконувати як на комп'ютері, так і на планшетах, смартфонах, що під'єднані до мережі Інтернет.

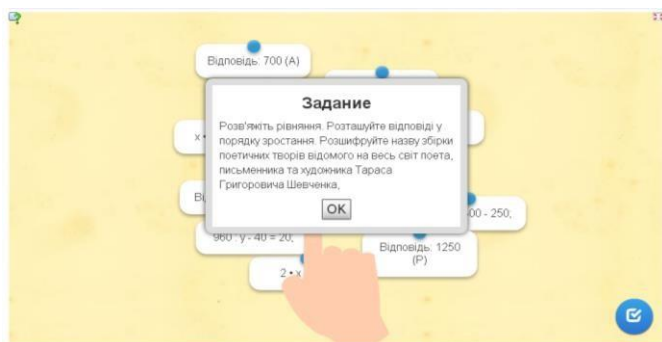


Рис. 1. Формулювання умови завдання

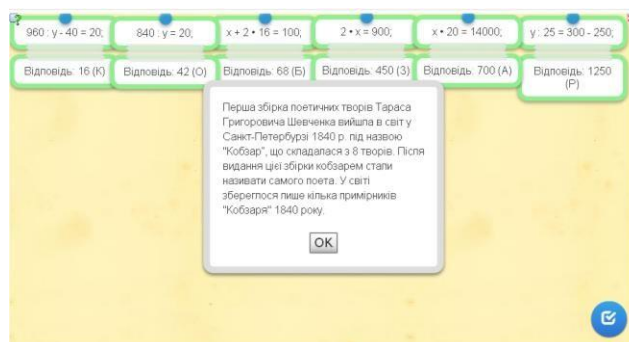


Рис. 2. Отриманий результат після правильного виконання завдання («Кобзар» Т.Г. Шевченко)

Зауважимо, що використання вищевказаного ресурсу в мережі Інтернет під час уроків математики учнів початкової школи дозволяє зробити навчання інтерактивним, мобільним, диференційованим та індивідуальним.

Отже, завдання з математики можна підбирати таким чином, щоб основний навчальний матеріал добре засвоювався учнями і при цьому закладалися основи громадянської компетентності, патріотичної свідомості.

Література

1. LearningApps.org [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://learningapps.org/>. – Дата звертання : 10.03.2017.
2. Богданович М.В. Математика: підручник для 4 кл. / М.В. Богданович, Г.П. Лищенко. – К. : Генеза, 2015. – 176 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/content/Новини/2015/06/16/konczerpcziya.doc>. – Дата звертання : 27.03.2017.
5. Олефіренко Н. В. Сучасний інструментарій творчості вчителя / Н. В. Олефіренко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. – 2013. – Вип. 21. – С. 227-231. – Режим доступу : <https://goo.gl/tnvZQo>. – Дата звертання : 03.03.2017.

ПРОЕКТУВАЛЬНО-МОДЕЛЮВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ

Гаєвець Я. С.

Університет Ушинського, Україна

Впровадження концепції «Нова українська школа» потребує більш ґрунтовної підготовки майбутніх учителів за новими методиками та технологіями. Як зазначено в документі [1], сучасний учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Відтак, зростає актуальність підвищення якості методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у навчанні учнів математики, зокрема формування та розвитку їх методичної компетентності.

Розглядаючи дефініцію «методична компетентність вчителя», науковці І. Акуленко, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьмінський, О. Лебедева, І. Малова, О. Матяш, В. Моторіна, О. Скафа, С. Скворцова, Н. Тарасенкова та ін. визначають її як здатність вчителя виконувати професійні функції та ефективно розв'язувати методичні задачі, що виникають в процесі навчання учнів предмету, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності, що базується на системі спеціальних наукових, педагогічних, психологічних і методичних знань, умінь їх застосування та досвіді діяльності. В свою чергу, підтримуючи позицію С. Скворцової, під методичною компетентністю майбутніх учителів розуміємо властивість особистості, що виявляється в здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами. Окрім того, методичну компетентність вчителя початкових класів у навчанні математики розглядаємо як системне особистісне утворення, що забезпечується сформованістю та цілісністю її структурних компонентів (складових): нормативної, варіативної, спеціально-методичної, контролюючої, проектувально-моделювальної та технологічної компетентності.

Мета доповіді – розкрити особливості процесу формування проектувально-моделювальної складової методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів під час опанування навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»».

Визначаючи діяльність людини як постійну постановку і розв'язання різних задач, методичну діяльність вчителя доцільно розуміти як розв'язання системи методичних задач. Так, вслід за О. Матяш, С. Скворцова трактує методичну діяльність вчителя як розв'язування комплексу методичних задач, а методичну задачу – як ситуацію, що виникає у процесі методичної діяльності вчителя, метою якої є навчання учнів певного змісту з врахуванням наявних в них знань та вмінь, що є базою для оволодіння новим змістом, на підставі методичних підходів, засобів, форм і методів навчання тощо [2, с. 45-46]. Досить вагомим є визначення автором уміння розв'язувати методичні задачі як якості вчителя, що виявляється у здатності свідомо застосовувати присвоєні методичні знання та способи діяльності у різноманітних умовах навчання учнів предмету.

Саме під час створення майбутніми вчителями творчого методичного продукту, зокрема під час проектування уроку математики, стає важливим оволодіння уміннями розв'язувати як стандартні так і проблемні методичні задачі. З іншої позиції, запорукою ефективного виконання майбутніми вчителями професійних функцій, зокрема високий рівень підготовки до кожного уроку, є ціла низка факторів: знання нормативних документів, знання методики опанування окремих питань програми, вміння добирати найбільш ефективні навчальні технології для досягнення поставлених завдань та ін..

З огляду на це, в робочій програмі навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» перший змістовий модуль «Загальні питання методики навчання математики в початковій школі» присвячений вивченню двох тем: 1) «Методична система навчання математики учнів початкових класів»; 2) «Сучасний урок математики в початковій школі». Під час вивчення першої теми у студентів є можливість ознайомитися із нормативною базою початкової школи (Держстандартом, навчальною програмою з математики); методами, формами і засобами навчання математики в початковій школі, сучасними навчальними технологіями у навчанні математики в початковій школі, моделями уроку за умови його побудови за різними навчальними технологіями. В наступній лекції вже розглядається календарно-тематичне планування уроків математики, мета і завдання уроку математики, структура комбінованого уроку математики.

Далі майбутні вчителі повинні вміти складати проекти уроків, в яких розгорнуто прописано і методику роботи на окремих етапах уроку, і методику роботи над певними завданнями із визначенням форм організації діяльності учнів на уроці, засобів навчання. Тому в планах практичних занять зазначено більш детальний розгляд окремих елементів лекції на прикладах. Пропонуємо студентам переглянути фрагменти уроків, самостійно розробити окремий етап уроку, розв'язати стандартні та проблемні методичні задачі. Тому, першочерговим завданням стає підготовка майбутніх вчителів до створення розгорнутих проектів уроків з чітко визначеним змістовим наповненням у вигляді системи навчальних завдань та методикою роботи над ними, із чітко виписаними вказівками, які виконують учитель та учні на кожному з етапів уроку тощо.

Так, до практичного заняття на тему «Сучасний урок математики в початковій школі» пропонуємо студентам виконати наступні завдання для самостійної роботи:

1. Ознайомтеся із конспектами уроків № 1–8 за посиланням: [http://skvor.info/publications/read.html?id\[12\]](http://skvor.info/publications/read.html?id[12])), зверніть увагу на мету й задачі уроку; на зміст етапів уроку та визначіть форми роботи, що використано при виконанні завдань.

2. Передивіться відеозаписи уроків математики, що подані на сайті: <http://skvor.info/teachers>.

3. Проаналізуйте один з уроків математики, що подано на сайті: <http://skvor.info/teachers/1-class/video-lessons>. за розглянутою структурою. Дайте відповіді на такі запитання: а) Як вчитель здійснює мотивацію навчально-пізнавальної діяльності учнів? б) Які форми роботи застосовано на етапі актуалізації опорних знань та способів дії? в) Як здійснює пояснення нового матеріалу та його первинне закріплення (якщо урок комбінований)? г) Які форми роботи застосовано вчителем на етапі закріплення; формування вмінь та навичок?

Пізніше, під час вивчення наступних питань програми «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», студентам неодноразово пропонується спроектувати нові знання в площину розробки системи навчальних завдань, а також окремих елементів проекту уроку з метою формування проектувально-модельовальної складової їх методичної компетентності.

Література

1. Концепція «Нова українська школа». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>

2. Скворцова С.О. Методична задача в контексті діяльності вчителя [Текст] / С.О. Скворцова// Перспективні напрями наукових досліджень – 2015 : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Т. 2. – К.: Вид-во «Центр навчальної літератури», 2015. – С. 45-46.

МЕТОДИКА ПОБУДОВИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Гаран М. С.

Херсонський державний університет, Україна

Швидкі темпи інформатизації всіх сфер суспільства призвели до значних змін як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності сучасної людини. Інформатизація освіти, як відповідь на виклики сучасності, є, в свою чергу, одним з основних напрямів підвищення її якості.

Водночас впровадження ІТ у будь-яку ланку освіти вимагає концептуальних змін у процесі підготовки фахівців відповідного рівня. Необхідною умовою ефективного навчання будь-якої дисципліни сьогодні є залучення ІТ, в тому числі мультимедіа. З цією метою науковці вдаються до розробки різного роду електронних освітніх ресурсів, види, порядок розроблення та впровадження яких регламентовано Положенням про електронні освітні ресурси [3].

Підвищенню ефективності навчання сприяє використання різних видів таких ресурсів (електронних підручників та посібників, електронних дидактичних демонстраційних матеріалів, комп'ютерних тестів) під час аудиторної та самостійної роботи, контрольних заходів.

З метою вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання математики нами розроблено та впроваджено у навчальний процес ВНЗ мультимедійний методичний комплекс навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика», що призначений для мультимедійної підтримки всіх форм організації навчання.

До складу комплексу включено: конструктор мультимедійних презентацій лекцій (з можливістю вибору викладачем окремих слайдів і створення на їх основі власної презентації лекції); банк мультимедійних матеріалів до практичних/лабораторних занять (відеоматеріалів, електронних версій підручників, нормативних документів, методичних посібників для вчителя, навчальних презентацій тощо); банк мультимедійних матеріалів для забезпечення самостійної роботи студентів (відеопрезентацій лекцій, електронних підручників і посібників, інтернет-ресурсів тощо); банк тестових завдань (комп'ютерних тестів з окремих тем курсу).

Процес побудови мультимедійного методичного комплексу навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» передбачав декілька етапів.

Перш за все було з'ясовано стан викладання дисципліни на сучасному етапі розвитку освіти (на основі аналізу нормативного забезпечення: Галузевого стандарту вищої освіти та нормативних програм навчальної дисципліни різних ВНЗ України, які проводять підготовку майбутніх учителів початкових класів), що дозволило обґрунтувати доцільний зміст дисципліни та визначити структуру комплексу.

Наступним етапом було вивчення та узагальнення передового досвіду з упровадження ІТ у навчальний процес ВНЗ, з'ясування можливостей їх використання під час викладання навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» (на основі анкетування викладачів дисципліни різних ВНЗ, та аналізу наявного дидактико-методичного забезпечення дисципліни, зокрема мультимедійного), що засвідчило доцільність використання ІТ у процесі її опанування та дозволило обґрунтувати необхідність розроблення мультимедійного методичного комплексу, аргументувати його склад. Після чого було розроблено й апробовано окремі складники комплексу (презентації лекцій, тестові завдання, відібрано матеріали для забезпечення практичних занять та самостійної роботи), що дозволило уточнити його склад та структуру.

За результатами роботи було сформульовано систему вимог (психологічних, дидактичних, методичних, організаційних) до мультимедійного методичного комплексу дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», на основі яких він розроблявся.

Важливим етапом було створення методики використання окремих компонентів комплексу, що дозволило підготувати методичні рекомендації для викладачів [1].

Побудований мультимедійний методичний комплекс навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»» було апробовано та впроваджено в процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання математики.

Педагогічний експеримент підтвердив ефективність впровадження комплексу [2]. З огляду на це, вважаємо за доцільне узагальнити розроблену нами методику побудови мультимедійного методичного комплексу, яка може бути адаптована до процесу підготовки майбутніх учителів до навчання інших предметів. Отже, побудова мультимедійного методичного комплексу дисципліни передбачає кілька етапів.

1. З'ясування стану практики навчання дисципліни на сучасному етапі розвитку освіти. Даний етап передбачає аналіз нормативного, дидактико-методичного забезпечення навчальної дисципліни; вивчення та узагальнення передового досвіду викладачів дисципліни різних ВНЗ. Результат: визначення мети, змісту та педагогічного інструментарію навчальної дисципліни.

2. З'ясування потреб у використанні ІТ у процесі навчання дисципліни на основі опитування викладачів та студентів, що її опановують. Результат: визначення потреби у створенні мультимедійного методичного комплексу дисципліни.

3. З'ясування можливостей використання ІТ у процесі навчання дисципліни, враховуючи дидактичні можливості ІТ та специфіку конкретної дисципліни. Результат: визначення складників мультимедійного методичного комплексу.

4. Визначення структури та розробка окремих складників комплексу відповідно до методичного забезпечення дисципліни. Результат: уточнення складників та структури мультимедійного методичного комплексу навчальної дисципліни

5. Визначення вимог, яким має задовольняти мультимедійний методичний комплекс. Результат: визначення системи вимог (психологічних, дидактичних, методичних, організаційних тощо) до мультимедійного методичного комплексу дисципліни.

6. Розробка всіх складників комплексу, відповідно до визначених вимог; їх структурування; побудова мультимедійного методичного комплексу дисципліни. Результат: розробка мультимедійного методичного комплексу дисципліни.

7. Створення методики використання окремих компонентів мультимедійного методичного комплексу дисципліни. Результат: підготовка методичних рекомендацій до використання мультимедійного методичного комплексу дисципліни.

Література

1. Гаран М. С. Методика використання мультимедійного методичного комплексу навчальної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Математика»»: [метод. рекомендації] / М. С. Гаран. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2016. – 108 с.

2. Гаран М. С. Перевірка ефективності використання мультимедійного методичного комплексу у процесі методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання математики / М. С. Гаран // Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя 28-29 жовтня 2016 р. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2016. – С. 43–47.

3. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#n13>. – Назва з екрану.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Запорожченко Т. П.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Удосконалення процесу фахової підготовки майбутнього педагога, зокрема формування математичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, є необхідною умовою реалізації компетентнісного підходу та вимагає удосконалення всіх складових освітнього процесу. Питання впровадження інноваційних форм, методів та засобів навчання в освітній процес вищих навчальних закладів є актуальною не лише в Україні, але й в інших країнах. Широкого відображення ця проблема набула у наукових працях зарубіжних авторів. Окремий інтерес становлять англомовні науково-педагогічні розвідки з питання здійснення інноваційних змін у процесі підготовки компетентного фахівця.

В. Джеймс у праці «Цифрова злива: поширення інформаційних технологій на всій території Сполучених Штатів, Європи та Азії» («The Digital Flood: Diffusion of Information Technology across the United States, Europe, and Asia») розкрив особливості залучення інноваційних технологій в освітній процес вищих навчальних закладів Великої Британії. Система професійної підготовки вчителів у Великобританії характеризується використанням інноваційних методів та нових гнучких технологій, які забезпечують різноплановість та диференціацію у навчальному процесі. Ця тенденція передбачає створення для студентів можливостей займати активну позицію у навчальному процесі, освоювати новий досвід на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, набуття власного досвіду тощо. Пріоритетною є концепція залучення в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій, що передбачає розвиток здатності вмілого та гнучкого їх використання, а також вироблення відповідних знань і умінь в процесі навчання. Важливе місце відводиться дистанційному навчанню та технологічним засобам, які є основою інформаційних технологій [1].

Особливостей розвитку дистанційної освіти у Великій Британії присвячена і праця С. Беч, Ф. Хейнес та Л. Сміза «Онлайн навчання та викладання у вищій освіті» («Online Learning and Teaching in Higher Education»). Автори зазначають, що основною рисою дистанційної освіти у вищій педагогічній освіті країни є створення навчально-інформаційного середовища, що включає комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відеотеки і аудіотеки, книги й навчальні посібники. Складовою частиною такої системи є слухачі та викладачі, які взаємодіють один з одним за допомогою сучасних телекомунікаційних засобів. Таке навчальне середовище надає унікальні можливості особам, які навчаються, отримати знання як самостійно, так і під керівництвом персональних тьюторів, які закріплюються за кожним студентом та здійснюють науково-методичну допомогу на всіх етапах самостійної роботи. Вони пропонують конкретний навчальний план і мають можливість спостерігати за процесом роботи студента з навчальним матеріалом, контролювати хід

виконання лабораторних робіт, втручатися у процес навчання, а також призначати додаткові тести, змінюючи за необхідності умови складання іспитів [2].

Б. Коліс, І. Ніколова та К. Марчева у посібнику «Інформаційні технології в педагогічній освіті: досвід для країн з перехідною економікою» («Information technologies in teacher education: issues and experiences for countries in transition») наголошують на різноманітності педагогічних технологій у вищій освіті Нідерландів. Автори зазначають, що невід'ємною складовою освітнього процесу є впровадження інноваційних технологій, зокрема комп'ютера. Широко поширені державні програми з підтримки інноваційної діяльності. У зв'язку з необхідністю використання комп'ютерна на уроках у початковій та середній школі постає проблема необхідності набуття комп'ютерної грамотності вчителями. Це питання вирішується шляхом формування відповідних навичок в межах університетської освіти, створення спеціальних центрів із надання педагогічним працівникам знань роботи з комп'ютером, залучення вчителів до взаємонавчання [3].

З огляду на розглянуті праці можемо виокремити ключові їх ідеї, використання яких можливе у системі вищої освіти України: широке залучення в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій; розробка та впровадження електронних видань, посібників, комп'ютерних навчальних систем, мультимедійних комплексів, електронних систем тестування; створення навчально-інформаційного середовища, що включає комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відеотеки і аудіотеки, книги й навчальні посібники; надання педагогічним працівникам знань роботи з комп'ютером, залучення вчителів до взаємонавчання.

Література

1. James W. The Digital Flood: Diffusion of Information Technology across the United States, Europe, and Asia / W. James. – Oxford : EH.Net, 2012. – 397 p.
2. Bach S., Haynes Ph., Smith L. Online Learning and Teaching in Higher Education / S. Bach, Ph. Haynes, L. Smith. – Maidenhead : Open University Press, 2007. – 218 p.
3. Information technologies in teacher education: issues and experiences for countries in transition / Edited by B. Collis, I. Nikolova, K. Martcheva. – Netherlands, 2004. – 317 p.

СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МАТЕМАТИКИ – ОБОВ'ЯЗКОВА СКЛАДОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Кисільова-Біла В. П.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Проблема організації самостійної роботи студентів у ВНЗ України і, зокрема, самостійна робота з математики у професійній підготовці вчителя початкових класів, набуває пріоритетного значення у зв'язку з інтеграцією вітчизняної освітньої системи до Європейського освітнього простору.

У відповідності до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за спеціальністю 013.Початкова освіта у вищому педагогічному навчальному закладі, одна з основних вимог до підготовки спеціаліста пов'язана із необхідністю самостійного вивчення дисциплін. Для математики це складає більше 50% (4,8 кредиту) навчального часу. Збільшується не лише обсяг матеріалу, що відводиться на самостійне опрацювання, а й ускладнюється його зміст. Тому необхідна чітка, обґрунтована на принципах концепція особистісно орієнтованої освіти, *система організації самостійної роботи студентів з математики*. В сучасних умовах – це не тільки одна з вимог якісної підготовки їх до професійної педагогічної діяльності, а й засіб самоорганізації кожного студента у педагогічному процесі в якості його повноправного суб'єкта.

Компетентнісний підхід вимагає від сучасного вчителя початкових класів працювати з дитиною не на індивідуальному рівні (врахування інтелекту дитини, операційної успішності, виконання запланованих функцій), а на *особистісному рівні*, коли в полі зору вчителя знаходяться життєві смисли, особистісна самоорганізація та особистісні функції дитини. І це повинен враховувати викладач вищої педагогічної школи, пам'ятаючи що предметно підготовлений учитель може навчити вихованця цілком певним, конкретним речам, упускаючи при цьому головну, змістовну функцію педагогічної діяльності – це освіта людини взагалі. Тому система організації самостійної роботи студентів з математики повинна бути сьогодні вибудована з врахуванням розуміння сутті природи освіти, яка орієнтована на особистість.

Особистісно орієнтована освіта (наукова школа д.пед.наук В.В. Серікова) передбачає створення в освітньому процесі ситуацій, які б запускали механізми функціонування і розвитку особистості, тобто ставили учнів у позицію, коли вони самі свідомо приймають рішення, висловлюють свою точку зору, беруть на себе відповідальність, тобто тренують свої моральні сили [5].

В основу теоретичної моделі позиційно – дидактичної системи особистісно орієнтованої освіти В.В.Серікова покладена ідея відомого психолога С.В.Рубінштейна, згідно якою сутність особистості проявляється в її здатності займати певну позицію. Особистість – це не набір заданих якостей, а здатність людини «бути особистістю», тобто проявити своє відношення до світу і самого себе. Особистісно орієнтована освіта – це така освіта, яка створює умовне, для прояву особистісних функцій того, хто навчається і того хто навчає.

Головною умовою прояву особистісних функцій в освітньому просторі є створення особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої). Особистісно орієнтована ситуація – це така ситуація, в якій необхідно проявити особистісні функції, тобто учень попадає в таку ситуацію, коли необхідно шукати смисл, подумати про себе, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант розв'язання проблеми, дати оцінку факторам, т.д. У такій ситуації виникає задача, яку неможливо розв'язати на знанієво-репродуктивному рівні, тому що не має правил, однозначних істин, не має простих розв'язків. Орієнтація на попередній смисл є неефективною, неадекватною, і настає явище, яке психологи називають «ревізія смислу». Дитина сама знаходить проблему, протиріччя, вона висловлює, виражає аргументовану незгоду з деякими твердженнями, знаходить причину і джерела власних помилок, шукає власні пояснення і тлумачення явища, тобто в такій ситуації формується суб'єктивний досвід дитини. Отже, зміст особистісно орієнтованої освіти повинен включати в себе різні види особистісно орієнтованих ситуацій. Але це аж ні як не означає, що для того щоб оволодіти позиційно-дидактичною концепцією особистісно орієнтованої освіти достатньо оволодіти технологією створення різних видів особистісно орієнтованих ситуацій.

Входження майбутнього вчителя в парадигму педагогічної діяльності з особистісною орієнтацією передбачає послідовне «вростання», в філософію створення особистісно орієнтованої педагогічної ситуації – своєрідного освітнього простору, що передбачає обов'язкове входження особистісного рівня розвитку учнів.

Позиційно-дидактична концепція особистісно орієнтованої освіти (на відміну від змісту освіти взагалі, який передбачає оволодіння людиною різними видами досвіду: знанієвого, операційного, творчого, соціального та ін.) *передбачає включення в зміст освіти особистісного досвіду – досвіду діяти, проявляти себе як особистість.*

Щоб навчити майбутнього вчителя професії, а не спеціальності (у сучасному ВНЗ навчать спеціальності – думка В.Ф.Болотова, Є.І.Ісаєва, В.І.Слободчікова) підготовку необхідно вести у відповідності до відомого принципу психології – для успішного формування певного типу діяльності суб'єкт повинен виконувати діяльність, яка за своїм психологічним змістом адекватна тій, що формується. У відповідності до цього підготовку майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах особистісно орієнтованої освіти необхідно спрямовувати на формування у студентів особливого роду орієнтації в педагогічному середовищі, яка б передбачала самовизначення у відношенні смисла педагогічної діяльності.

Саме з врахуванням цього принципу повинна бути вибудована система організації самостійної роботи студентів з математики. З нашим варіантом створення такої системи можна ознайомитися за джерелами [1; 2].

Аналіз процесу вузівського викладання математики взагалі, і зокрема, на психолого-педагогічному факультеті КДПУ показує, що студент в більший мірі оволодіває не предметом своєї майбутньої професійної діяльності, а його пізнавально-інформаційним аспектом. Забезпечити викладання математики з орієнтацією на особистісний підхід не можливо за рахунок певних логіко-структурних перетворень у змісті матеріалу. Закони, правила, залежності у математиці самі по собі не можуть впливати на їх особистісне сприйняття, а тому «педагогізація» викладання математики пов'язана з перетворенням не об'єкта (матеріалу), а суб'єкта який працює з ним. Мова йде про те, що необхідно формувати відповідну установку у викладача математики і студента про усвідомлення прийняття ними нової позиції по відношенню до матеріалу, який засвоюється. І засобом реалізації цього може бути правильно вибудована система організації самостійної роботи. Вона є тільки частинка, але надто вагома, у глибокій структурно-дидактичній і психологічній перебудові процесу викладання предметів учительської спеціальності. У рамках позиційно дидактичної системи особистісно орієнтованої освіти пошук необхідно спрямовувати на розкриття нового смислу, власне проблем математики в контексті їх педагогічного бачення.

Література

1. Кисільова-Біла В.П. Роль особистісно орієнтованих педагогічних ситуацій у входженні майбутнього вчителя початкових класів у парадигму педагогічної діяльності з особистісною орієнтацією (на прикладі вивчення математики) / В.П. Кисільова-Біла // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2009. – Т. 7, вип. 21 – 292 с.
2. Кисільова-Біла В.П. Система організації самостійної роботи студентів з математики в умовах кредитно-модульної системи навчання: Навч. посібник для студентів та викладачів математики вищих

педагогічних навчальних закладів спеціальності 6.010100. Початкове навчання/ В.П. Кисільова-Біла. – Кривий Ріг: КПУ ДВНЗ «КНУ», Вид-во «Діоніс», 2012. – 144 с.

3. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: стан та перспективи / Людмила Коваль // Початкова освіта. – 2017. – № 1. – С. 39-42.

4. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема/ В.А. Козаков. – К.: НМКВО, 1990. – 62 с.

5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем/ В.В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Коваль Л.В.

Бердянський державний педагогічний університет, Україна

Математична освіта багатофункціональна й орієнтує не лише на здійснення спеціалізованої діяльності з раціонального використання математичного апарату, але й відіграє важливу роль у культурному зростанні майбутнього покоління. Можливості математичної освіти далеко виходять за межі математичної науки. Люди, які в школі не навчилися мистецтву логічно доводити, не здатні відрізнити правильне міркування від хибного, відповідально діяти в ситуаціях вибору, такими особистостями легко маніпулювати. І тому низька математична культура в ХХІ ст. може стати серйозною перешкодою на шляху цивілізаційних змін. І навпаки, належна математична освіта підвищує шанси на самореалізацію особистості, сприяє розвитку прогресивних ідей.

Історичний аналіз розвитку шкільної освіти в Україні дозволяє стверджувати, що ставлення до математичної освіти в початковій школі було різним. Але за будь-яких часів математику визначають як провідний навчальний предмет з формування основ математичної культури учнів молодшого шкільного віку.

Ретроспективний аналіз свідчить, що наукових досліджень, в яких безпосередньо розкриваються проблеми розвитку вітчизняної початкової математичної освіти, не так багато. Зокрема це праці М. Бантової, Г. Бельтюкової, Г. Белошистої, М. Богдановича, Н. Глузман, Н. Істоміної, Л. Коваль, Л. Кочиної, О. Корчевської, О. Комар, Я. Короля, М. Моро, І. Нефедової, Л. Петерсон, С. Скворцової, С. Царьової та ін., які пов'язані з висвітленням проблем організації навчання математики в початковій школі та спеціальні дослідження М. Бурди, Н. Віленкіна, О. Колмогорова, Н. Тарасенкової, О. Скафи, З. Слєпкань, А. Столяра, Л. Стойлової, Л. Фрідман, М. Шкіля, де розкриваються наукові засади математичної підготовки учнів середньої загальноосвітньої школи.

Мета статті – розкрити основні тенденції розвитку початкової математичної освіти в контексті інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору.

Застосування історичного підходу дає змогу довести, що вітчизняна початкова математична освіта має давні традиції та прогресивні тенденції. Урахування процесів реформування, які відбувалися в початковій школі, дозволили нам визначити чотири етапи розвитку початкової математичної освіти:

- становлення початкової математичної освіти в умовах переходу з чотирирічного на трирічний термін навчання молодших школярів (кінець 60-х – початок 70-х років ХХ ст.);
- удосконалення змісту початкового курсу математики на етапі підготовки до систематичного навчання дітей 6-річного віку (80-ті роки ХХ ст.);
- оновлення форм, методів і засобів навчання математики в початковій школі на основі принципів гуманізації, диференціації та деполітизації (90-ті роки ХХ ст.);
- модернізація методичної системи навчання математики в контексті стандартизації початкової освіти (сучасний етап розвитку початкової математичної освіти).

Охарактеризуємо основні тенденції розвитку початкової математичної освіти на сучасному етапі.

Серед основних пріоритетів модернізації розвитку початкової математичної освіти на сучасному етапі виступає необхідність підвищення її якості. Як перспективний шлях реалізації цього процесу науковці називають упровадження компетентнісного підходу, який наповнює традиційне навчання особистісно-зорієнтованим, практично спрямованим, гуманістичним змістом.

Ідея компетентнісного підходу дає відповідь на питання, який результат освіти необхідний особистості та затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня є актуальною проблемою й розглядається як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості, при

цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь і навичок, а здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Перші спроби реалізації компетентнісного підходу закладено в концепції розвитку 12-річної школи та в Державному стандарті початкової загальної освіти, який уперше вступив у дію в 2001 р. як основний механізм оновлення змісту та контролю за якістю його засвоєння. Компетентнісний підхід до відбору й структурування змісту освіти, визначення вимог до його засвоєння було також використано в процесі доопрацювання (2005 р.) та в редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2010 р.).

Нове тисячоліття вимагає визначення концептуальних довгострокових стратегій щодо подальшої модернізації методичної системи навчання математики в початковій школі. В контексті нових вимог в Україні активно простежується процес становлення та запровадження державних стандартів освіти, основне призначення яких: націлювати, стимулювати, розкривати перспективу, пропагувати багатоманіття.

Реалізація стандартів пов'язується із загальноєвропейським вектором розвитку української науки та практики. Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації, які відбуваються в освіті. Зокрема методична система навчання математики в початковій школі постійно оновлюється, враховуючи світові тенденції та інновації.

Серед інноваційних змін, які активно пропагують автори створення нової української школи, на нашу думку, недостатньо обґрунтованою є ідея впровадження наскрізної інтеграції. Хоча це і відомий у педагогіці напрям, його методична реалізація протягом ХХ ст. і зараз має як позитивні, так і негативні приклади.

Відомі різні види інтеграції у навчанні: тематична, процесуальна, у межах однієї галузі, міжгалузева. Поширені в сучасній початковій школі інтегровані заняття, інтегровані уроки, проекти, активно використовуються міжпредметні зв'язки.

Науковою і методичною проблемою залишається технологічна реалізація ідеї, що саме має бути об'єктом інтеграції, яких рівнів сформованості предметно-математичних компетентностей можна очікувати у випускників початкової ніколи, що навчатимуться в умовах наскрізної інтеграції.

Які межі інтеграції у методиці навчання математики в початковій школі? Ці питання поки що залишається без відповіді.

Підсумовуючи, вважаємо за необхідне наголосити, що осмислити й об'єктивно оцінити сучасний вектор розвитку в контексті загальноєвропейських процесів та перспективи функціонування методичної системи навчання математики в початковій школі можливо за умови узагальнення вітчизняних наукових здобутків для того, щоб у подальшому не втратити того позитивного, що було досягнуто в методичній науці.

Література

1. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : [навч. посіб.] / М. В. Богданович, М. В. Козак, Я. А. Король. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Глузман Н. А. Історичний аналіз розвитку початкової математичної освіти та методики її викладання в Україні : [навч. посіб.] / Н. А. Глузман – Ялта : РВВ КДУ, 2009. – 101 с.
3. Коваль Л. В. Методика навчання математики: теорія і практика : [підруч. для студ. за спец. 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр»] / Л. В. Коваль, С. О. Скворцова. – Ч. І. – Одеса : Видавництво-Автограф, 2008. – 284 с.
4. Скворцова С. О. Методична система навчання розв'язування сюжетних задач учнів початкових класів : [монографія] / С. О. Скворцова. – Одеса : Астропринт, 2006. – 696 с.

УЗАГАЛЬНЕННЯ ПРИЙОМІВ ОБЧИСЛЕННЯ В КРУСІ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Козлова А. Т., Скворцова С. О.

Університет Ушинського, Україна

Обчислювальна компетентність є основою математичної компетентності молодшого школяра. Базис обчислювальної компетентності становить гарна обчислювальна навичка. Отже, формування міцних, гнучких, усвідомлених обчислювальних навичок – одне з основних завдань початкового курсу математики. Від того, наскільки якісно воно буде розв'язано вчителями початкових класів, залежить успішність подальшого навчання учнів в основній школі.

Допомогу вчителям в цьому напрямі можуть надати роботи методистів щодо змісту загальних прийомів обчислення (М.О. Бантвої, Г.В. Белтюкової, С.О. Скворцової, Г.І. Мартинової, Т.О. Шевченко, Н.П. Корсунської, Н.В. Рудовської, Н.П. Нікітіної та ін.) та прийомів раціональних обчислень (Т.Є. Демідової, А.П. Тонких, О.Е. Вальє, С.О. Скворцової, Т.В. Кривошеї, А.О. Івашової та ін.).

Під *прийомом обчислення* розуміють систему операцій, яку потрібно виконати щоб дія досягла своєї мети. *Обчислювальні навички* – це найвищий ступінь оволодіння обчислювальними прийомами. Повноцінна обчислювальна навичка характеризується правильністю, усвідомленістю, раціональністю, узагальненістю, автоматизмом і міцністю.

Теоретичною основою обчислювальних прийомів служать означення арифметичних дій, властивості дій і наслідки, які витікають з них. Виходячи з цього М.О. Бантова виділяє шість груп обчислювальних прийомів. С.О. Скворцовою, Г.І. Мартиною, Т.О. Шевченко розроблено зміст обчислювальних прийомів кожної з цих груп. Зміст обчислювальних прийомів автори пропонують у вигляді опорних конспектів або пам'яток.

А.О. Івашова виділяє *загальними прийоми* обчислень, які можна застосувати до великої кількості випадків без залежності від «індивідуальності» чисел та *часткові прийоми* обчислень враховують особливості одного або обох компонентів дії, вони підходять до невеликої кількості випадків, тобто прийоми раціональних обчислень. Т.Є. Демідова, А.П. Тонких, О.Е. Вальє, С.О. Скворцова, Т.В. Кривошея докладно вивчають питання про прийоми раціональних обчислень. Але в нашому дослідженні ми зупиняємось на загальних і раціональних прийомах обчислення.

Певні прийоми обчислення вводяться в курсі математики в початковій школі в концентрі «Десяток» і, при розширенні множини чисел, переносяться на випадки обчислення в концентрі «Сотня», «Тисяча». Суть прийому обчислення дещо змінюються, але теоретичні засади, на яких він ґрунтується, залишаються тими самими. Це створює потребу в організації спеціальної роботи з учнями з узагальнення прийому обчислення, і зведення прийомів обчислень у систему. Тому, для розв'язання проблеми дослідження доцільно вдатися до напрацювань вчених з організації процесу узагальнення у навчанні учнів математики в початковій школі (А.К. Артьомова, Е.Н. Кабанової-Меллер, В.Н. Осинської та ін.).

У навчанні математики процеси узагальнення можуть бути організовані по-різному, що впливає на вибір методики навчання. А.К. Артьомов пропонує чотири варіанти його організації: 1. Узагальнені знання або способи дії повідомляються учням в готовому вигляді. 2. Узагальнені знання з'являються як логічний висновок з раніш встановлених узагальнень. 3. Процес узагальнення протікає шляхом порівняння двох або більше об'єктів за їх спільними істотними ознаками з метою отримати узагальнений висновок. Таке узагальнення називається емпіричним. 4. Процес узагальнення, який характеризується тим, що з самого початку шляхом аналізу одного математичного об'єкту виявляються істотні його особливості, що відображують загальні ознаки усіх об'єктів з заданої галузі (теми, розділу). Це шлях теоретичних – змістовних узагальнень.

Під час емпіричного узагальнення порівняння може бути організовано по-різному – *послідовно* (учням пропонується розглянути один за одним декілька об'єктів, порівняти їх з метою отримання певного узагальненого висновку) або *паралельно* (відразу, одночасно подаються декілька зразків, що відображують усі або найбільш типові варіанти з даної сукупності, щоб на підставі їх порівняння зробити вірне узагальнення). В.Н.Осинська виділяє два види емпіричних узагальнень: *індуктивні* (від часткового до загального) і *дедуктивні* (від загального до часткового) і надає методичну схему індуктивних узагальнень та правило-орієнтир індуктивних узагальнень. Е.Н. Кабанова-Меллер довела, що саме «двофазні узагальнення» на підставі протиставляючої абстракції найбільш ефективні в навчальному процесі. В.Н. Осинською розроблено методичну схему двофазних узагальнень.

Об'єктом нашого дослідження є процес формування у молодших школярів обчислювальних навичок, а його предметом є умови підвищення ефективності процесу формування обчислювальних навичок засобом узагальнення обчислювальних прийомів.

Мета дослідження полягає в ілюстрації чотирьох варіантів організації узагальнення на уроках математики під час формування обчислювальних навичок та у розробці методики узагальнення обчислювальних прийомів додавання і віднімання в межах 1000 і в її перевірці під час педагогічного експерименту.

Теоретичну основу розробки методики узагальнення усних прийомів додавання і віднімання складають:

1. Організація процесу узагальнення на підставі паралельного порівняння за А.К. Артьомовим.
2. Методична схема двофазних узагальнень В.Н. Осинської.

Методичною основою нашого дослідження є:

1) зміст загальних обчислювальних прийомів розроблений С.О. Скворцовою, Г.І. Мартиною та Т.О. Шевченко;

2) прийоми раціональних обчислень, запропоновані Т.Є. Демідовою та А.П. Тонких, О.Е. Вальє та С.О. Скворцовою, А.О. Івашовою, Т.В. Кривошеєю, І.Г. Ліпатніковою.

Методика узагальнення обчислювальних прийомів додавання і віднімання в межах 1000 містить такі питання:

- Узагальнення прийому додавання і віднімання по частинам.
- Узагальнення прийому порозрядного додавання і віднімання.

- Узагальнення прийому порозрядного додавання на випадки знаходження сум більш, ніж двох чисел.
- Ознайомлення з прийомом групування навколо одного й того самого «кореневого» числа та його узагальнення.
- Узагальнення прийому округлення.
- Ознайомлення з прийомом «винесення спільного множника за дужки» (без уживання терміну) та його узагальнення.

Таким чином, нами розроблено методiku узагальнення прийомів додавання і віднімання в межах 1000, яка може безпосередньо застосовуватися вчителями початкових класів під час повторення матеріалу на початку навчального року в 4 класі початкової школи, без подальшого доопрацювання.

ОБЧИСЛЮВАЛЬНІ НАВИЧКИ – ОСНОВНА СКЛАДОВА КЛЮЧОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Королюк Т. М.

Криворізька спеціалізована школа № 70, Україна

У проєкті «Нова українська школа» зазначено, що процеси розвитку виховання і соціалізації в новій школі покликані зробити випусника конкурентоздатним у ХХІ ст. Для успішної реалізації цього завдання в першу чергу необхідно сформувати такі навички: уміння вирішувати складні завдання, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект [3, с. 6].

Відповідно до проєкту нового базового Закону «Про освіту», ключовими для Нової української школи визначено 10 компетентностей, серед них і ключова математична, яка трактується як: *«Культура логічного і алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення проблем»* [3, с. 11].

Таким чином, очевидно, що формування у молодших школярів міцних обчислювальних навичок є одним з найважливіших завдань у формуванні ключової математичної компетентності. Цей напрямок чітко відображений в оновленій базовій навчальній програмі з математики на 2016-2017 н.р., де акцентована увага на формування обчислювальних навичок у процесі практичної діяльності учнів.

Змістова лінія «Числа. Дії з числами» є найбільшою за обсягом. У її межах розгортаються решта змістових ліній. Уявлення про натуральне число формується на основі оперування групами об'єктів навколишнього світу, у тому числі й геометричних фігур. **Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня**, що закінчив початкову школу передбачають, що учень (учениця):

застосовує знання нумерації багатоцифрових чисел для виконання арифметичних дій додавання і віднімання числа 1 та додавання і віднімання на основі розрядного складу числа;
виконує усне додавання й віднімання круглих чисел;
виконує множення і ділення круглих чисел на одноцифрове число;
виконує ділення круглих чисел на круглі;
коментує свої дії під час виконання обчислень
володіє навичками письмового додавання й віднімання багатоцифрових чисел;
перевіряє правильність виконання арифметичних дій
застосовує алгоритм письмового множення багатоцифрового числа на одноцифрове;
застосовує алгоритм письмового ділення багатоцифрового числа на одноцифрове;
виконує письмове ділення з остачею на одноцифрове число, *перевіряє* правильність його виконання;
передбачає кількість цифр у добутку, частці до початку виконання обчислень;
коментує свої дії під час виконання обчислень;
володіє навичками письмового множення і ділення на одноцифрове число;
виконує ділення з остачею
застосовує алгоритм письмового множення багатоцифрового числа на двоцифрове;
володіє обчислювальними навичками письмового множення та ділення багатоцифрового числа на двоцифрове [2, с. 36-38]

Повноцінно сформовані обчислювальні навички характеризуються **правильністю, усвідомленістю, раціональністю виконання, узагальненням, автоматизмом, міцністю.**

Правильність – учень правильно знаходить результат числового виразу, тобто правильно вибирає і виконує основні і допоміжні операції, які становлять обчислювальний прийом. **Усвідомленість** – учень усвідомлює, на основі яких знань визначено операції і встановлено порядок їх виконання, аргументує свої дії. **Раціональність** – учень визначає для знаходження значення числового виразу найбільш раціональний спосіб, аргументуючи при цьому свої дії. **Узагальнення** – учень може застосувати обчислювальний прийом у різних випадках. **Автоматизм** – учень виконує і виділяє операції швидко і в згорнутому вигляді, але завжди може повернутися до пояснення вибору операцій. **Міцність** – сформовані обчислювальні уміння зберігаються в пам'яті учнів протягом тривалого часу [4, с. 107].

Формування обчислювальних навичок, на нашу думку, має бути системним, безперервним і включати :

- використання методичної системи базового підручника, незалежно від порядку вивчення тем;
- виходячи з вікових особливостей перебігу пізнавальних процесів молодших школярів, використання достатньої кількості унаочнення. Це можуть бути: пучки паличок (десятки, сотні) та окремі палички – одиниці, стрижні намистинок (десятки) та окремі намистинки – одиниці; плакати зі змістом прийомів обчислень – пам'ятки, таблиці з розрізними кишнями – схеми способів обчислення, картки з друкованою основою[5, с. 49];
- систему доцільних вправ на закріплення опрацьованих прийомів обчислень залежно від етапів уроку;
- використання сучасних технологій навчання, наприклад, освітніх онлайн-платформ Learning.ua, Miksike для розвитку усних обчислень.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти.: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
2. Математика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1–4 класи: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczia.pdf>
4. Непомняща// Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 ч. 1. – С. 102-109. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/YJRN/ppsv_2014_10%281%29_17
5. Скворцова С. О. Обчислювальні навички як складова предметно- математичної компетентності молодшого школяра / С. О. Скворцова // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 48-51.

ПОЄДНАННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО І ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ В КОНТРОЛЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Онопрієнко О. В.

Інститут педагогіки НАПН України, Україна

Нині у вітчизняній школі відбуваються зміни усієї сукупності взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу, що суттєво впливає на створення нових умов освіти, зокрема на модернізацію змісту, методик і засобів контролю й оцінювання результатів навчання. Нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують на необхідність відмовитися від авторитарності, натомість звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а візьме на себе частину відповідальності за своє навчання. Таким чином, навчальна діяльність, зокрема її складник – контрольно-оцінювальна діяльність, – стає полісуб'єктною, оскільки до неї долучаються й учителі, й учні.

Контроль і оцінювання в умовах реалізації компетентнісного підходу спрямовуються на визначення реального стану навчальних досягнень, які мають комплексне вираження, отже, являють собою множинність об'єктів оцінювання. Практика початкового навчання, зорієнтована на досягнення компетентнісних результатів, засвідчує, що традиційна система контролю й оцінювання навчальних досягнень все менше відповідає ідеям особистісно зорієнтованої і діяльній педагогіки. Аналіз досвіду модернізації національних систем освіти в країнах Європейського Союзу показав, що ідеям компетентнісної освіти найбільше відповідає формувальний підхід до контролю результатів навчання учнів. Метою доповіді є представлення ідеї поєднання в контролювальній діяльності вчителя різних підходів до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів.

Головним задумом формуального підходу є оцінювання для навчання, у яке залучений учень. Учитель знаходиться не над дитиною у цьому процесі, а поруч – допомагає систематично відстежувати прогрес чи регрес в опановуванні навчальним змістом, підійматися на вищу сходинку досягнень. За формуального підходу здобувається інформація про реальний стан навчальних

досягнень школяра, що дозволить вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення.

З огляду на вітчизняний досвід контрольно-оцінювальної діяльності учасників навчально-виховного процесу формувальне оцінювання найбільш прийнятне для здійснення поточного контролю навчальних досягнень. Його упровадження дозволяє учням у ході реалізації ознайомлюватися з вимогами до оцінювання їхньої діяльності, спільно з учителем виробляти критерії для самоперевірки і взаємоперевірки виконання навчальних завдань, що вважаємо цінним для розвитку рефлексивних якостей особистості.

Результатом формувального оцінювання є інтерактивна оцінка успішності учня. Вона відображає розуміння дитиною навчального матеріалу й дозволяє визначити, як їй продовжувати навчання і як допомогти їй у цьому (із Рапорту Організації економічного співробітництва і розвитку). Таким чином, формувальне оцінювання підтримує процес навчання, допомагає учням усвідомлено й ефективно вчитися, зважаючи на індивідуальні потреби розвитку.

Для природного введення означеного підходу в практику початкового навчання вважаємо доцільним поєднувати його з традиційними способами і формами організації контролювальної діяльності вчителя. Так, навчальні досягнення учнів у першому і другому класах можуть підлягати формувальному оцінюванню, у третьому і четвертому – формувальному та підсумковому. За формувального оцінювання можна буде відстежити особистісний розвиток дитини та хід опановування нею навчального досвіду як основи компетентності. Це дозволить вибудовувати індивідуальну траєкторію розвитку учня; діагностувати його досягнення на кожному з етапів процесу навчання; вчасно виявляти проблеми й запобігати їх нашаруванню; мотивувати учня до прагнення здобути максимально можливі результати; виховувати ціннісні якості особистості, бажання навчатися, відсутність побоювання помилитися, переконання у власних можливостях і здібностях. За підсумкового оцінювання розвиток дитини буде зіставлятися з визначеними стандартом і навчальними програмами цільовими результатами навчання на певному ступеню освіти.

Таким чином, в умовах упровадження компетентнісної освіти формувальне оцінювання може бути реальним механізмом, який збагатить її зміст низкою важливих для навчання і життя учнів загальнонавчальних умінь, а саме: організаційних, пізнавальних, рефлексивних, зокрема умінь самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання, самокорекції. Це пояснюється орієнтацією такого оцінювання на розвиток особистості учня, на формування його персональних якостей щонайбільше доступного рівня. Поєднання в контролювальній діяльності формувального й підсумкового оцінювання дозволить укласти об'єктивну картину стану навчальних досягнень молодших школярів.

Література

1. Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. Учебно-методическое пособие / И.С. Гринченко. – М.: УЦ Перспектива, 2008. – 132 с.
2. Онопрієнко О.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О.В. Онопрієнко // УПЖ. – 2015. – № 1. – С. 36–42.
3. Онопрієнко О.В. Дидактико-методичні підходи до реалізації контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів // Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип. 21 (2-2016). – Ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 150–157.
4. Пинская М.А. Новые формы оценивания. Начальная школа / М.А. Пинская, И.М. Улановская. – М.: Просвещение, 2013. – 80 с.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ЧИСЛО» У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Романишин Р. Я.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Україна

Формування математичних понять є одним з важливих завдань освітньої галузі «Математика». Ця проблема розглянута у дослідженнях таких вчених-методистів як М. Богданович, М. Бантова, Л.Коваль, Л. Кочина, Н. Листопад, М. Моро, А. Пишкало, С. Скворцова, Л. Стойлова, А. Столяр та інші.

За визначенням Л. Стойлової та А. Пишкало, математичні поняття – це результат виокремлення у предметів та об'єктів їх кількісних, порядкових, просторових властивостей та відношень і їх абстрагування від усіх інших властивостей [5].

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти курс математики будується за змістовими лініями. Однією з них є «Числа. Дії з числами», яка є найбільшою за обсягом. У процесі

її засвоєння формується уявлення про натуральне *число* на основі оперування групами об'єктів навколишнього світу, у тому числі й геометричних фігур [4].

Формування поняття числа у початковому курсі математики є ключовим, оскільки на його основі утворюються інші математичні поняття. У підручнику з методики навчання математики авторів Л. Коваль та С. Скворцової зазначено, що поняття «число» відноситься до первинних, неозначуваних понять математичної науки, а натуральне число розглядається як незмінна загальна властивість, що характеризує клас скінчених еквівалентних множин. Поняття «натуральне число» спирається на поняття «множина», «еквівалентність», «взаємно-однозначна відповідність», їх слід враховувати при введенні кожного числа.

Важливим є зауваження вчених про те, що натуральні числа не можна ані побачити, ані почути, ані доторкнутися до них, тобто вони недоступні органам чуття, а єдиною можливістю зробити їх «реальними» – записати. Для лічби предметів застосовують числа, а для того, щоб записати числа на дошці або в зошиті, використовують спеціальні позначки – *цифри* [3, с. 125-128]. Цифри у Математичній енциклопедії визначаються як умовні знаки для позначення чисел.

При формуванні поняття про кожне окреме число однією з складових системи завдань є позначення числа цифрою: (друкована та прописна цифра) та навчання написання відповідної цифри. У результаті допущення низки методичних помилок ці поняття плутають.

Серед причин, що призводять до змішування понять «число» і «цифра» при вивченні нумерації чисел у початковій школі Л. Коваль називає вживання неправильних фраз, які часто використовуються у побуті та засобами масової інформації («порівняємо цифри» та ін.) [2, с. 96].

Формування поняття «число» тісно пов'язане з використанням математичної символіки, а свідоме її використання залишається одним з основним завдань школи при вивченні математики.

Так, на думку М. Лобачевського формальне запам'ятовування символічних позначень призводить до помилок у судженнях і висновках.

Співвіднесення знаків певним поняттям передбачає застосування певних навчальних прийомів:

- встановлення взаємно однозначної відповідності між словом і символом, між символом і терміном, між символом і поняттям;
- мотивування введення знаків і символів;
- введення знака-символу одночасно з відповідним йому поняттям;
- правильне читання і запис символу [1, с. 6-7].

І. Тесленко стверджує, що в оволодінні знаннями математичні знаки (у нашому випадку цифри) відіграють подвійну роль:

- є знаряддям абстрагування і узагальнення, засобом розумових операцій під час аналізу реальних ситуацій, формулювання висновків і доведення тверджень, вони є математичними об'єктами вивчення;
- кожний знак має певну структуру, графічне зображення і конкретний зміст, який учень повинен запам'ятати.

Запам'ятовування змісту кожного знака і системи математичних знаків є обов'язковою передумовою їх доцільного і мотивованого вживання. Запам'ятовування системи знаків в учня призводить до створення досконалого апарату здобування математичних знань із своєї пам'яті і у такий спосіб формуються автоматизми мислення, які діють і без опори на логічні зв'язки.

Кожний математичний знак володіє певною навчальною інформацією, а його знакова конкретна предметність є неодмінною умовою і наслідком теоретичного мислення.

Узагальнюючи вищезазначене І. Тесленко зазначає, що система математичних знаків має такі особливості:

- вони є оперативним знаряддям формування математичних понять і одночасно їх фіксатором для подальшого використання;
- є новим самостійним абстрактним об'єктом процесу мислення учня;
- служать оперативним засобом перетворення навчальних математичних об'єктів, розкриття різних сторін відношень між ними та їх структур;
- допомагають переходити до нових узагальнень математичних понять і тверджень;
- дають можливість більш адекватно фіксувати процеси аналізу і розв'язування математичних задач, краще відображають хід думки учня і, значить, впливають на раціональність процесу його мислення;
- допомагають доцільному використанню математичних методів у всіх галузях знань і на практиці [1, с. 9].

Слід зазначити, що такі математичні терміни як «число» і «цифра» тісно пов'язані з термінами «лічба» та «арифметичні дії» від яких залежить не тільки якість виконання обчислювальних операцій, але й успішне засвоєння початкового курсу математики загалом.

Література

1. Коваленко В.С., Следзінський І.Ф. Математична символіка : посібник для самоосвіти вчителів / За ред. І.Ф. Тесленка. – К.: Рад.школа, 1981. – 80 с.
2. Коваль Л. В. Сучасні навчальні технології в початковій школі: [навчально-методич. посіб.] / Л.В. Коваль. – К.: Видавництво «Почоткова школа», 2006. – 250 с.
3. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» [2-ге вид., допов. і переробл.] – Х.: ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с.
4. Математика. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
5. Стойлова Л.П. Основы начального курса математики : [учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 2001 «Преподавание в начальных классах общеобразовательной школы»] / Л.П. Стойлова, А.М. Пышкало. – М. : Просвещение, 1988. – 320 с.

СТРУКТУРА МЕТОДИКО-ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Саган О. В.

Херсонський державний університет, Україна

Проблема підготовки компетентного, конкурентоспроможного педагога має багатовікову історію і постійно знаходиться у полі зору дослідників, оскільки кожний етап розвитку суспільства вносить свою специфіку у перебіг фахової підготовки вчителя.

З другої половини ХХ століття поява комп'ютера, згодом й інформаційних технологій зумовили збагачення педагогічної науки новими засобами, методами і формами організації навчально-виховного процесу. Так, Белл Д., Бжезинський З., Віннер Н., Глушков В., Ершов А., Лапчик М., Монахов В. та ін. досліджували методологію, теорію та практику інформатизації освіти. Подальший розвиток потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено у роботах Бикова В., Гершунського Б., Гуржія А., Дорошенка Ю., Жалдака М., Жука Ю., Машбиця Ю., Морзе Н., Прокопенка І., Руденка В., Співаковського О. та багатьох інших науковців.

Корисними для нашого дослідження стали наукові розвідки Дорошенка Ю., Жалдака М., Жука Ю., Левшина М., Майбороди О., Морзе Н., Петухової Л., Смирнової І., Суховірського О., Шиман О., пов'язані з підготовкою вчителя початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Включення ж інформатики у початкову освіту як навчальної дисципліни актуалізує проблему створення цілісної системи підготовки вчителя до навчання інформатики учнів початкових класів, зокрема методичної її складової. Аналіз сучасних досліджень з окресленої проблематики свідчить про розробки окремих напрямів, не об'єднаних спільною метою та чітко окресленими результатами, що дозволяє нам говорити про відсутність методичної системи підготовки вчителя початкових класів до навчання інформатики.

Результативність функціонування такої системи вбачаємо у формуванні методико-інформатичної компетентності вчителя початкових класів, як складової його професійно-педагогічної компетентності. Саме цей аспект став предметом нашого дослідження у межах даної статті.

Розглянемо дефініції досліджуваного феномену.

Методико-інформатична компетентність ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання інформатики учнів початкових класів і виявляється у здатності до організації відповідного навчально-виховного процесу.

Очікуваний результат ми проектуємо у вигляді компетентнісної моделі майбутнього вчителя початкових класів у площині підготовки його до розв'язування інформатичних та методико-інформатичних завдань початкової школи.

Специфічність методико-інформатичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів полягає в тому, що постійна трансформація вимог до однієї з її складових, інформатичної, потребує відповідного удосконалення й іншої – методичної. Крім того, інформатична компетентність є одночасно і загальною, і фаховою, що свідчить про об'єктивні передумови її удосконалення впродовж життя.

Таким чином, методико-інформатична компетентність вчителя початкових класів розуміється нами як системна особистісна якість, яка відображує його знання та вміння у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, у питаннях дидактики інформатики та організації навчально-виховної роботи у початкових класах, ціннісне ставлення до власної професійної діяльності, мотивацію до самоудосконалення і професійного зростання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив нам виділити наступні компоненти досліджуваного утворення.

- Мотиваційний. Основою цього компоненту є особистісні переконання та прагнення щодо отримання, удосконалення та реалізації компетенцій, які є складовими досліджуваного феномену: потреба у постійному оновленні знань у галузі інформаційних технологій, аналіз своїх можливостей, здатність до самооцінки, тощо. Крім внутрішньої мотивації вченими виокремлюються ще зовнішні чинники, які пов'язуються з стимуляцією формування та розвитку мотиву.

- Когнітивний. В основі цього компоненту є системне пізнання явищ, об'єктів, процесів сучасного інформаційного суспільства. Йдеться про знання у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, обізнаність у питаннях з дидактики інформатики та організації навчально-виховної роботи у початкових класах, про встановлення змістових взаємозв'язків, які передбачають неперервну професійну освіту.

- Діяльнісний, в основі якого є практична реалізація знань, сформованих у межах когнітивного компоненту. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій актуалізує нові види інформатичної діяльності, що вимагає оновлення досвіду, формування гнучкості та адаптивності до постійних змін. Діяльнісний компонент передбачає наявність у вчителя початкових класів цілісних системних уявлень про власну предметну область, що забезпечує відповідний досвід діяльності.

- Професійно-педагогічний. В основі цього компоненту є власна педагогічна діяльність з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій та навчання інформатики та в початкових класах. Йдеться про володіння системним методом проектування, організації та самоаналізу педагогічної діяльності.

Основними функціями методико-інформатичної компетентності вчителя початкових класів визначаємо аксіологічну, гносеологічну, прагматичну, прогностичну і рефлексивну.

Аналіз предмету дослідження актуалізує тлумачення поняття «формування». Казарцева О. визначає формування як «процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості ... під впливом виховання і навчання; процес становлення людини як суб'єкта і об'єкта суспільних відносин»[1, с.169].

У нашому дослідженні ми розуміємо формування методико-інформатичної компетентності вчителів початкових класів як динамічний процес розвитку позитивної мотивації до навчання інформатики учнів початкових класів, отримання актуальних знань у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і дидактики інформатики; вмінь застосовувати їх у педагогічній практиці; здатності до отримання наступної, більш високої результативності у методико-інформатичній діяльності.

Критеріями сформованості методико-інформатичної компетентності вчителя є основні елементи в її структурі, формування яких є показником розвитку як окремих компонентів так і досліджуваного феномену у цілому.

Література

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: Теория и практика общения: учеб. пособие. –4-е изд. / О.М. Казарцева. – М.: Флинта, 2003. – 496 с.

ПОЧАТКОВА МАТЕМАТИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Скворцова С. О.

Університет Ушинського, Україна

Проектом плану заходів на 2017-2020 роки з реалізації Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», який розроблено на виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року №998-р, передбачено оновлення змісту освіти шляхом ухвалення нових Державних стандартів загальної середньої освіти. З червня 2016 року в рамках українсько-польського проекту «Нова українська школа», фінансованого польським урядом, розпочався процес створення нового Стандарту загальної середньої освіти України.

В Основах Стандарту освіти зазначається, що цінність досвіду Польщі у трансформації змісту освіти доведена успіхами цієї країни в міжнародних порівняльних дослідженнях PISA. Між тим, наприкінці 2016 року система освіти Республіки Польща зазнала істотних змін – змінилася структура школи, зокрема термін навчання в початковій школі (szkole podstawowej) змінився з 6 до 8 років, що вимагало й оновлення Стандартів освіти (PODSTAWA PROGRAMOWA [1]). Метою доповіді

є порівняльний аналіз початкової математичної освіти в Польщі та в Україні, визначення можливостей використання позитивного досвіду польських колег при розробці Стандарту математичної освіти в початковій школі України.

Перший етап навчання у польській школі триває протягом I – III класів і передбачає адаптацію змісту навчання та темпу роботи до можливостей учнів; навчання має бути інтегрованим, що включає інтеграцію функціональну, методичну, організаційну та інтеграцію завдань (*treściową*); основною формою організації роботи дитини є навчальний день, а не класичний урок; навчання зорганізується як динамічний процес надання особистого сенсу і розуміння учнем постійно мінливої реальності, а не як передача готової інформації. Щодо інтегрованого навчання в I – III класах, то в окремих школах існує примітивне розуміння цього підходу, коли навчальний день, тиждень, місяць підкорений певній темі, в межах якої відбувається розгортання навчального змісту, у тому числі й математичної освіти. У польській педагогічній пресі було наведено для прикладу поверхової інтеграції навчання теми «Казка про Червону Шапочку», коли у процесі розгортання сюжету казки учні одержували інформацію про рослини, малювали їх, лічили тощо. В Україні також є прихильники інтегрованого навчання у початковій школі, які реалізують, як і їх польські колеги тематичну інтеграцію. У цьому контексті слід зазначити, що подібний досвід у вигляді проектного і комплексного навчання вже існував у 20-30-их роках минулого століття в РСР, але був визнаний державою як шкідливий і не ефективний, оскільки постраждала навчальна складова освіти. Сучасний рівень розвитку інтегрованого підходу до навчання пропонує значно більше підстав до інтеграції, про що і йдеться і в польській Підставі програмовій. Тому, українським прихильникам інтегрованого навчання слід врахувати і досвід польських колег, а також наявний історичний вітчизняний досвід.

Зміст навчання визначається у розділі завдань навчання і конкретних результатів Підстави програмової (*Treści nauczania – wymagania szczegółowe*). У процесі математичної освіти учні I – III класів Республіки Польща поступово пізнають поняття числа та арифметичних дій над числами, але зміст навчання вужчий за зміст навчання в I – IV класах української початкової школи; цей процес заснований на математичній інтуїції дитини та власних стратегіях мислення. Так, українські випускники IV класу володіють нумерацією чисел в межах мільйона, тоді як польські учні наприкінці III класу – до тисячі і вибраних чисел до мільйона (наприклад, 1 500, 10 000, 800 000), але записують і читають римські символи до XII; українські випускники володіють навичками усних і письмових обчислень, а польські – виконують лише усне додавання та віднімання двоцифрових чисел, круглих трицифрових чисел без переходу через розряд, табличне множення та ділення, множення на 10 чисел, менших від 20, множення двоцифрових чисел на 2; українські школярі обчислюють як периметр багатокутника, так і площу фігури, тоді як польські – лише периметр, але вони знайомі із симетрією; українські діти розв'язують як прості, так і складені задачі, у тому числі й типові, а польські – прості і вибрані складені задачі; українські учні мають уявлення про дробі, вміють записувати і пояснювати запис дробу, знайомі з їх порівнянням на наочній основі, знаходять дріб від числа та число за величиною його дробу, тоді як польські випускники – оперують лише деякими частинами – половиною і чвертю. Частина змісту, який опановують українські школярі в початковій школі опановують польські учні на II етапі початкової школи у процесі предметного навчання.

На відміну від українського Державного стандарту, крім результатів навчання, програма підставова містить ще й умови реалізації (*Warunki i sposób realizacji*). Зокрема, вчителям рекомендується використання трьох природних стратегій навчання дітей, серед яких, перцепційно-відтворювальної, коли учень навчається за поданим зразком – він імітує, наслідує, відтворює зразок; йому не надають алгоритмів, орієнтувальних основ розумових дій. На нашу думку, такий підхід корелює з I-им типом навчання за П.Я. Гальперіним, яким доведено його неефективність, оскільки в основі будь-якої розумової дії лежить її орієнтувальна основа, і вона має бути повною і правильною. У випадку, коли учні намагаються виконувати дії за поданим зразком, вони підводять кожне наступне завдання під шаблон і виконують розв'язування методом спроб і помилок, причому невеличке відхилення умов завдання призводить до помилок. Практика вітчизняної математичної освіти свідчить, що в основному вчителі початкових класів не використовують даний тип навчання, вони більшою мірою зорієнтовані на надання учням орієнтувальної основи дії у вигляді алгоритму, або у готовому вигляді (II тип навчання за П.Я. Гальперіним), або, створюючи проблемну ситуацію, допомагають учням її відкрити (III тип навчання). III тип навчання, на перший погляд, корелює з іншою стратегією навчання – перцепційно-інноваційною, коли учень перетворює інформацію і створює інновації, в тому числі свої власні стратегії мислення. Але, це не одне й те саме, оскільки за умов III типу навчання учні досліджують математичні об'єкти, відкриваючи власну стратегію у вигляді ООД.

Таким чином, на відміну від української методичної традиції у навчанні учнів математики в початковій школі, коли учням надаються ООД способів математичних дій, польські нормативні документи налаштовують вчителя на навчання математики в I – III класах без алгоритмів, на створення учнями власних стратегій розв'язування математичних завдань. Ця відмінність є істотною, і зважаючи на напрацювання вітчизняних науковців в галузі дидактики, методики навчання математики та педагогічної психології, якими досліджено сильні та слабкі сторони

розглянутих стратегій навчання, цей досвід є мало прийнятним для України. Позаяк більшість математичних способів дій, які пропонуються у початковій школі, мають бути засвоєними на рівні навички, і є ознаками математичної компетентності особистості як ключової; формування навичок є тривалим, цілеспрямованим процесом, суть, закономірності і етапи якого розроблено провідними радянськими та українськими психологами та дидактами.

Література

1. PODSTAWA PROGRAMOWA KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKOŁY PODSTAWOWEJ // Załącznik nr 2.

З ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО МАЙДАНЧИКА

Стрілець С. І.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Викладачами кафедри дошкільної та початкової освіти ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка організовано дослідно-експериментальну роботу з проблеми: «Науково-методичне забезпечення ступеневого навчання «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» з природничо-математичного та технологічного напрямів розвитку дітей у системі національно-патріотичного виховання». Підготовлено Сайт дистанційної підтримки «Експериментальний майданчик», адреса: <https://sites.google.com/site/eksperimentalnijmajdancik/>.

На організаційно-прогностичному етапі (квітень 2016 р. – грудень 2016 р.) виконана робота такого змісту: 1. Визначення критеріїв ефективності застосування інноваційних технологій та ІКТ формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей дошкільників та молодших школярів у системі національно-патріотичного виховання. 2. Створення елементів змісту з урахуванням завдань національно-патріотичного виховання щодо формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей у дошкільному навчальному закладі та початковій школі. 3. Створення технологій організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з природничо-математичних та технологічних освітніх галузей (предметів) у системі національно-патріотичного виховання. 4. Розробка занять на основі різних видів навчально-пізнавальної діяльності дітей із впровадженням педагогічних програмних засобів «Математика» (відповідно для 1, 2, 3, 4 класів), серії розвивальних ігор від «Пізнайка», комплектів розвивальних ігор Gcompris, Сходінки до інформатики, інтерактивних презентацій та он-лайн ресурсів. С.І. Стрілець у навчально-методичному посібнику «Технології вивчення галузі «Математика»» [3] зосереджує увагу на загальних теоретичних основах технологічного підходу у навчанні; ознайомлює із сучасними педагогічними технологіями та передовим педагогічним досвідом, теоретичними основами конструювання уроку математики з використанням сучасних навчальних технологій; інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, вільно поширюваного програмного забезпечення, педагогічних програмних засобів, он-лайн ресурсів мережі Інтернет, мультимедійних презентацій тощо.

Формувальний етап (січень 2017 р. – травень 2018 р.) передбачає: 1. Проведення початкових та прикінцевих зрізів навчальних досягнень дітей на предмет виявлення інтересу до навчання предметів (освітніх ліній у ДНЗ) природничо-математичного та технологічного напрямів, їх рівня навченості та научуваності. 2. Апробацію і вдосконалення елементів змісту з урахуванням завдань національно-патріотичного виховання щодо формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей у дошкільному навчальному закладі та початковій школі. 3. Апробацію і вдосконалення технологій організації навчально-пізнавальної діяльності дітей з природничо-математичних та технологічних освітніх ліній (предметів) у системі національно-патріотичного виховання. 4. Апробацію і вдосконалення різних видів навчально-пізнавальної діяльності дітей на базі впровадження педагогічних програмних засобів «Математика» (відповідно для 1,2,3,4 класів), серії розвивальних ігор від «Пізнайка», комплектів розвивальних ігор Gcompris, Сходінки до інформатики, інтерактивних презентацій та он-лайн ресурсів.

Узагальнювальний етап (червень 2018 р. – грудень 2018 р.) міститиме наступні види діяльності в межах експерименту: 1. Аналіз та статистична обробка експериментальних даних проблеми дослідження. 2. Створення методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних технологій у процесі формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей дошкільників та молодших школярів у системі національно-патріотичного виховання. 3. Підготовка звіту за підсумками науково-експериментальної роботи. Очікувані позитивні результати четвертого етапу дослідно-експериментальної роботи такі: 1. Створення методичних рекомендацій щодо застосування інноваційних технологій у процесі формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей дошкільників та молодших школярів у системі національно-

патріотичного виховання. 2. Опублікування результатів дослідно-експериментальної діяльності в науково-методичних фахових періодичних виданнях. 3. Оприлюднення результатів дослідження на науково-практичних конференціях та семінарах всеукраїнського та міжнародного рівнях.

Отже, дослідно-експериментальна робота кафедри дошкільної та початкової освіти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, розпочата у січні 2016 року, здійснюється згідно із затвердженою програмою. Її особливістю є широке залучення творчих проектних та кваліфікаційних досліджень студентів до вирішення регіональних потреб ступеневих навчальних закладів: дошкільний навчальний заклад – початкова школа. Позитивними результатами перших двох етапів експерименту є таке: розробка теоретичних засад дослідження, що відображені у 7 навчально-методичних посібниках та монографіях викладачів кафедри та 2 наукових статтях; п'ятнадцять друкованих видань студентів (під керівництвом викладачів кафедри) навчально-методичного та дидактичного забезпечення експериментального дослідження у формі навчально-методичних посібників та збірників для початкової школи; надання методичних рекомендацій та порад використання інноваційних технологій навчання шляхом проведення майстеркласів викладачами кафедри за активної участі студентів.

Подальшого висвітлення потребують такі питання дослідно-експериментальної роботи, як концепція формування природничо-математичних та інформатичних компетентностей ступеневого навчання «дошкільний навчальний заклад-початкова школа» у контексті національно-патріотичного виховання, а також детальний аналіз результатів анкетування вихователів ДНЗ та класоводів щодо готовності дошкільників та молодших школярів до вироблення у них відповідних предметних компетентностей та якостей.

Література

1. Інноваційний досвід педагогів дошкільної та початкової освіти Житомирщини: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник. – Житомир: ФОП Левковець, 2012. – 456 с.
2. Концепція «Нова українська школа» / упор. Л. Гриневич – К.; 2016. – 34 с.
3. Стрілець С.І. Технології вивчення галузі «Математика». Навчально-методичний посібник / С.І. Стрілець. – Чернігів : ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2016 – 169 с.

СТВОРЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МАТЕМАТИЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Черновалова Н. Л., Губанова Т. О.

Миколаївський муніципальний колегіум, Україна

На базі колегіуму п'ять років проходив Всеукраїнський експеримент «Створення розвивального середовища для математично обдарованих учнів початкової школи» (вересень 2011 – червень 2016 н.р.). Робота проводиться згідно наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 23.05.11 № 472 та на основі програми дослідно-експериментальної роботи. Під час експерименту була розроблена, впроваджена та вдосконалена модель розвивального середовища для математично обдарованих учнів початкової школи та відбувалось корегування методичного забезпечення реалізації моделі на уроках у початковій школі: використання зошитів з друкованою основою; розроблення дидактичних матеріалів до уроків математики в 1-4 класах.

У колегіумі створені педагогічні умови щодо розвитку математично обдарованих дітей: впровадження та корекція ціннісно-орієнтованої моделі вчителя ММК; впровадження компетентнісно-зорієнтованої програми «Вчитель як дослідник», реалізація компетентнісно зорієнтованої моделі учня ММК, реалізація цільової програми «Обдарованість», активно працює кафедра експериментальної та науково-дослідницької роботи та Програма розвитку математично обдарованої дитини.

Для створення розвивального середовища ММК має необхідні освітні ресурси:

- укладені угоди щодо співпраці з Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти (керівник експерименту – доктор педагогічних наук Сковцова С.О.), Інститутом обдарованої дитини (науковий консультант доктор педагогічних наук Тименко В.П.);
- високий професійно-педагогічний потенціал;
- високий рівень сформованості математичних компетентностей у учнів колегіуму;
- сучасно оформлені кабінети, що мають інтерактивні дошки, підключення до мережі Інтернет, кабінет інформатики, сучасно обладнану бібліотеку, спортивну залу, їдальню, що відповідає віковим особливостям дітей початкової школи, ігровий майданчик, інформаційні стенди, холи з встановленими медіа-засобами (плазмовимителівізорами та радіомережею).

Цільовий блок

Поставлено за мету: впровадження моделі розвивального середовища для математично обдарованих учнів початкової школи шляхом використання нових навчальних підручників і посібників, на засадах інноваційного підходу щодо розширеного вивчення математики з молодшого шкільного віку. При впровадженні моделі використовувались підходи до розвитку математично обдарованих дітей: особистісно-зорієнтований, діяльнісний, компетентнісний.

Змістовий блок

Працюючи за програмою з математики С.О. Скворцової та С.С. Тарнавської, встановлено, що вона надає найбільші можливості для розвитку математично обдарованих учнів за рахунок логіки подання навчального змісту, а також, додаткових питань програми, яким визначено напрями розширення змісту навчання математики, що є доцільним з точки зору теми дослідно-експериментальної роботи. Програма передбачає розв'язання сюжетних задач та задач з логічним навантаженням, які поряд з математичними компетентностями формують і життєві, наближаючи математику до реалій життя.

Курс «Логіки» (автор О.Я. Митник) учні опановують з другого класу. Він формує у учнів культуру мислення, яка є важливим підґрунтям розвитку математичної обдарованості дитини. Понятійний апарат, набутий на заняттях з курсу «Логіка», вони застосовують на інших предметах; впроваджують елементи логіки у зміст дисциплін гуманітарного та природничо-математичного циклів. Наприклад, на уроках математики у першому класі широко застосовуються логічні вправи і ігри, використовуються поняття «множина», «судження», «твердження».

Вчителі кафедри початкових класів, співпрацюючи з кафедрою математики старшої школи, протягом року розробляли методичні рекомендації щодо викладання «Елементів геометрії» у 3 та 4 класах. Результатом роботи стала збірка «Специфіка викладання елементів геометрії у початковій школі».

Організаційний блок

Урок

Проектування викладачами навчального процесу на уроках математики у початковій школі базується на:

1) побудові уроку математики як цілісного творчого процесу: використання евристичних методів, створення ситуацій «мислення-спілкування», робота протягом уроку в різних підсистемах: «учень-вчитель», «учень-учень», «учень-учні», міжпредметні зв'язки тощо;

2) організації роботи за авторськими підручниками та зошитами Скворцової С.О., Онопрієнко О.В., в основу яких покладено особистісно зорієнтований, розвиваючий, діяльнісний та компетентнісний підходи; включені завдання різних рівнів складності, пропонуються вправи, які надають можливість вибору варіантів рішення. Працюючи за цим навчальним комплектом, учень стає співавтором уроку;

3) використанні ІКТ у навчально-виховному процесі. У навчальний план введено предмет «Сходинки до інформатики», на уроках використовуються інтерактивні дошки, діти у шкільній бібліотеці вчать правильно здобувати інформацію в мережі Інтернет;

4) впровадженні методик розвитку математично обдарованих дітей: особистісно-орієнтованих технологій (проблемне навчання, інтерактивні технології, проектні технології, технології формування культури мислення, методична система формування критичного мислення, розвивальне навчання тощо), здоров'язбережувальних технологій.

У роботі дотримуємось наступних стратегій навчання:- прискорене формування базових навичок та математичної компетентності шляхом реорганізації основної навчальної програми у відповідності до більш високого рівня знань і розвитку обдарованих учнів («прискорення»);

- включення учнів в активну навчальну діяльність з розробки та вирішення математичних задач і в дослідну роботу (Дитяча шкільна академія) («збагачення»);

- забезпечення учнів можливістю налагоджувати зв'язки всередині пропонованої системи знань за допомогою концентрації на ключових питаннях, ідеях і темах («міждисциплінарне навчання»). У сучасному світі неможливо уявити собі роботу з обдарованими дітьми, не використовуючи комп'ютера, тому у кожному експериментальному класі є інтерактивна дошка, учні вільно нею користуються, можуть легко здобувати інформацію у Інтернеті. Організація навчальної діяльності на уроці в різних підсистемах: «учень-учень», «учень-клас», «учитель-учень».

Методичне забезпечення процесу навчання математики в 1-му, 2-му та 3-му класах реалізується за рахунок експериментальних матеріалів: підручників «Математика. 1 клас», та навчальних зошитів С.О. Скворцової та О.В. Онопрієнко для учнів першого, другого та третього класів, а також методичних рекомендацій «Методика навчання математики в першому класі» С.О. Скворцової, «Методика навчання математики в другому класі» С.О. Скворцової, підручника для студентів «Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика» Л.В. Коваль, С.О. Скворцової.

В результаті аналізу результативності експериментальних і контрольних класів педагогічний колектив дійшов висновку, що вищий рівень навченості безумовно у учнів експериментальних класів. Враховуючи те, що і експериментальні, і контрольні класи працюють за однаковими програмою, підручником та навчальними зошитами, показники все одно дещо відрізняються. Це доводить важливість відбору учнів у експериментальні класи для створення розвивального середовища саме для математично обдарованих дітей. Важливим є і те, що учні контрольних класів мають також достатньо високий рівень навченості з математики, що доводить ефективність запропонованих С.О. Скворцовою, О.В. Онопрієнко, С.С. Тарнавською підходів до викладання математики у початкових класах.

ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ ЯК КРИТЕРІЙ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПЕРШОМУ КЛАСІ

Яковлева Л. Ф., Скворцова С. О.

Університет. Ушинського, Україна

Головною метою дошкільної освіти має бути створення готовності дитини до навчання у школі. У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовності до школи розглядається з позицій взаємозв'язку «загальної» та «спеціальної» готовності (О. Запорожец, Л. Венгер, Л. Виготський, С. Козлова, М. Подд'яков, О. Усова, Р. Буре, Т. Куликова, Н. Виноградова). При цьому під загальною готовністю розуміється досягнення дитиною такого рівня фізіологічного, психічного, соціального, фізичного, розумового, мотиваційного, вольового, етичного і естетичного розвитку, який створює необхідну основу для активного входження у нові умови шкільного навчання і свідомого засвоєння навчального матеріалу. Під «спеціальною» готовністю розуміється наявність в дитини спеціальних знань, вмінь та навиків, що необхідні для засвоєння ряду навчальних предметів.

Найбільшу увагу вчені приділяють психологічній готовності, виокремлюючи психологічні передумови до навчання (Л. Григорович); підкреслюючи вагомість мотиваційного розвитку дитини (Л. Божович, Є. Проскура, В. Філіппова, Л. Венгер, В. Мухіна) й необхідність формування передумов навчальної діяльності (Д. Ельконін), продуктивної уяви (В. Давидов, В. Кудрявцев). Психологічна готовність до школи, пов'язана з успішним початком навчання, визначає найбільш сприятливі варіанти розвитку, що вимагають більшої або меншої коректувальної роботи. Психологічні дослідження показали, що навчання з шести років можливо лише за наявності психологічній готовності дитини до школи. Інакше навчання шестирічок наносить істотний збиток їх психічному розвитку. За даними Г. Кравцова, приблизно третина 7-ми річних першокласників недостатньо готова до школи. З 6-ти річними дітьми ситуація ще складніша. Серед них є діти, готові до шкільного навчання, але їх меншість.

Між тим, резерви підвищення готовності дитини до школи, за даними Л. Венгера та Т. Бабаєвої приховуються у засвоєнні майбутніми школярами нових способів розв'язування інтелектуальних і практичних задач в різних видах діяльності, оперування моделями. Вагомість наочно-схематичних засобів підкреслюється при переході дітей від наочних дій до теоретичного змісту навчального матеріалу підкреслюється в роботах П. Гальперіна, Т. Кудрявцева, Л. Обухової. В роботах У. Ульєнкової показана роль формування у дошкільників здатності до научуваності як найбільш загальної здібності до засвоєння знань, у дослідженнях З. Михайлової визначено вплив самостійної математичної діяльності на якість підготовленості дітей до навчання в школі, Є. Дьоміною вивчено особливості розумового розвитку дітей в процесі формування математичних уявлень і понять.

Вітчизняними та зарубіжними вченими досліджено різні аспекти формування в дітей елементарних математичних уявлень, зокрема, логіко-математичних понять (А. Столяр, А. Зак, С. Татарінова та ін.), ознайомлення з елементами теорії ймовірностей і стохастики (В. Боровик, Я. Бродський, Л. Ващенко, Б. Гнеденко, В. Дзямко, В. Селютин, О. Соловійов, О. Павлов, А. Пишало, В. Якиляшек та ін.), створено ефективні методики формування в дошкільників операцій лічби, особливостей сприйняття геометричних фігур і форм, формування поняття величини (О. Белошиста, О. Брежнева, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, О. Конобєєва та ін.), приділено увагу ігровій діяльності на математичному матеріалі, в тому числі досліджено особливості взаємодії дітей у процесі ігрової діяльності з математичним змістом (З. Богуславська, Л. Венгер, О. Грибанова, М. Касабуцький, В. Колечко, З. Пігулевська, О. Смирнова, Г. Соболев, А. Столяр, Т. Чеботаренко, О. Усова та ін.), визначено шляхи реалізації індивідуально-диференційованого підходу під час формування елементарних математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва, Г. Дикопольська, Т. Кондратенко, В. Кортило, С. Ладивір, Т. Степанова), наступності між дошкільним закладом і початковою школою з

навчання дітей математики (Р. Герасимова, Т. Ільїна, Я. Коломінський, О. Конобєєва, І. Накова, Ф. Сохіна, О. Сухова, В. Ядешко та ін.).

Між тим, питання необхідності систематичного навчання дітей математичних уявлень є дискусійним (Л. Артемова, Н. Баглаєва, О. Белошиста, Н. Гавриш, В. Ждан, О. Кононко, З. Плохій, О. Проскура, В. Старченко, Т. Степанова, К. Щербакова та ін.).

Об'єктом дослідження є процес логіко-математичної підготовки дитини до навчання у школі. А його предметом є зміст логіко-математичної підготовки дошкільника, засобом якого дитина набуває достатнього рівня готовності до навчання математики у першому класі. Гіпотезою дослідження є припущення про те, якщо під час підготовки дітей до навчання математики в школі впроваджувати спеціальну програму, яка передбачає формування прийомів розумових дій, розвиток словесно-логічного мислення, розвиток дрібної моторики, тактильного, слухового сприймання, формування вміння слухати та виконувати інструкцію дорослого, то це сприятиме створенню готовності в дитини до навчання математики в першому класі.

Метою дослідження є побудова програми логіко-математичної підготовки до шкільного навчання й її практична реалізація засобом системи завдань.

Треба зазначити, що Базовий компонент дошкільної освіти в окремих темах дублює програму 1-го класу загальноосвітньої школи. Логіко-математична компетентність дошкільника передбачає оволодіння дітьми математичними поняттями (кількість, форма, величина, часові та просторові уявлення) та логічними операціями (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, впорядкування тощо). Розділ «Логіко-математична компетентність» містить наступні питання: кількість, лічба, обчислення, множини, серіація, розміщення у просторі, класифікація, форма, перебіг подій у часі, орієнтування в просторі, величина, вимірювання, особистісні показники. Не можна погодитися з тим, що в якості результатів освітньої роботи із дітьми старшого дошкільного віку є те, що дитина порівнює числа, визначає склад числа з двох менших, користуючись цифрами; знає загальні властивості натурального ряду: утворення чисел додаванням (краще прилічуванням) 1 до попереднього; здійснює найпростіші усні обчислення на додавання та віднімання в межах 10; розв'язує елементарні математичні та логічні задачі.

Для формування математичної готовності дитини до навчання робота з дошкільниками має йти по наступних напрямках: І. Формування прийомів розумових дій: навчання виділенню ознак предметів. ІІ. Розвиток логічного мислення: навчання вживанню логічних сполучників: і, або; розуміння понять: кожен, один з, хоч би один, все, деякі, і тому подібне. ІІІ. Розвиток дрібної моторики, тактильного, слухового, зорового сприйняття. ІV. Формування уміння слухати і виконувати інструкцію дорослого.

КОНФЕРЕНЦІЯ «СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ»

СЕКЦІЯ 1. МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МУЗИЧНИХ ШКІЛ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ АРТПЕДАГОГІКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Алексінцева Т. В.

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Україна

Сучасні політичні, економічні та соціальні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, призводять до модернізації вітчизняної освіти на всіх її рівнях та до впровадження в освітній простір інноваційних педагогічних технологій. Початкова музична освіта також потребує значного реформування та пошуку нових прогресивних концепцій, принципів, методів, форм навчання та виховання. При цьому важливим є питання розширення професійного інструментарію педагога-музиканта вже під час навчання у середньому спеціальному навчальному закладі, де вивчення дисципліни «Артпедагогіка» як інноваційної педагогічної технології, що базується на синтезі загальної педагогіки, психології, художньої культури та арт-терапії, на наш погляд, сприяє вирішенню цієї проблеми. Ми виходимо з того, що результатом вивчення дисципліни студентами-музикантами є їх готовність використовувати артпедагогічні методи в навчанні та вихованні учнів музичних шкіл.

Метою даного дослідження є формулювання критеріїв готовності майбутніх викладачів музичних шкіл до застосування засобів артпедагогіки у професійній діяльності.

Аналіз наукових робіт засвідчив, що проблема підготовки майбутніх викладачів музичних шкіл була об'єктом низки досліджень (Н.Гуральник, О.Єременко, А.Козир, Л.Куненко, Г.Ніколаї, О.Олексюк, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, І.Сташевська, В.Черкасов, В.Шульгіна, О.Щолокова, Д.Юник та ін.). Впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність учителів музичних дисциплін є темою наукових робіт В.Андрющенка, У.Дутчак, К.Завалко, Л.Ліхичької, Г.Сергєєвої, В.Урського, О.Філь. Водночас, не зважаючи на напрацювання у використанні інноваційних методів у музично-педагогічній практиці, проблема формування готовності майбутніх викладачів початкових мистецьких навчальних закладів до використання засобів артпедагогіки ще не стала об'єктом спеціального комплексного дослідження. Зважаючи на актуальність цієї проблеми, ми вбачаємо доцільним визначення та обґрунтування поняття «готовність майбутніх викладачів музичних шкіл до використання засобів артпедагогіки» та виділення критеріїв цієї готовності.

Передусім, відзначимо, що поняття «підготовка» та «готовність» майбутнього педагога до професійної діяльності висвітлене в працях О.Абдуліної, Е.Валіт, У.Дутчак, І.Зязюна, О.Пехоти, Г.Троцько та ін. Ґрунтуючись на поглядах науковців, готовність майбутніх викладачів музичних шкіл до застосування засобів артпедагогіки розуміємо як інтегративне особистісне утворення, що характеризується спроможністю реалізувати свій внутрішній потенціал у професійній діяльності та передбачає сформованість: 1) професійних знань, умінь та навичок, що забезпечать майбутнім викладачам музики високий рівень оволодіння навчальної дисципліни (професійно-мотиваційна готовність); 2) професійно-педагогічних поглядів, переконань, ціннісного ставлення та спрямованості на застосування артпедагогіки у професійній діяльності (експресивно-творча готовність); 3) здатності до саморозвитку, самоаналізу й педагогічної творчості у роботі з учнями (особистісна готовність).

Відповідно до окреслених компонентів нами було визначено критерії готовності:

➤ *професійно-мотиваційні*: знання фахових дисциплін, загальної та вікової психології, загальної педагогіки; знання сутності, особливостей та вимог арт-терапії та артпедагогіки; наявність інтересу до методів артпедагогіки; сформованість настанови щодо вдосконалення музично-педагогічного процесу; сформованість власної інноваційної позиції як педагога та музиканта;

➤ *експресивно-творчі*: здатність до творчої активності, інтерпретації музичних творів, емоційно-чуттєвого сприйняття мистецтва, емпатійного ставлення до учнів; навички музично-

педагогічної імпровізації; вміння застосовувати терапевтичний вплив мистецтва на особистість учня, володіння різними способами художньої експресії;

➤ *особистісні*: володіння саморегуляцією та рефлексією; сформована позитивна «Я»-концепція»; прагнення та здатність до самовдосконалення.

Зазначені якості формуються у студентів в процесі вивчення фахових дисциплін, дисциплін психолого-педагогічного циклу та педагогічної практики.

Література

1. Дутчак У. В. Підготовка майбутнього вчителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / У. В. Дутчак. – Київ, 2011. – 21 с.

2. Завалко К. В. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності / К. В. Завалко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 8 (Ч. 1). – 2013. – С. 43–50.

3. Ліхницька Л. М. Формування готовності майбутнього вчителя музики до мистецької інноваційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» / Л. М. Ліхницька. – Київ, 2011. – 20 с.

4. Сергеева Г. П. Модель последипломного образования педагога-музыканта : содержание, принципы, компоненты, функции, научно-методическое сопровождение. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.art-education.ru/AE-magazine> № 2, 2013.

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Ашихміна Н. В., Левицька І. М.

Університет Ушинського, Україна

У сучасному освітньому просторі майбутньому вчителю музики «знайти себе» вкрай непросто. Економічні реалії диктують беззаперечні вимоги і пріоритети до представників даної галузі. Поліфонічність підготовки студентів мистецько-педагогічних вишів детермінує певні утруднення щодо їх професійного самовизначення: чим ширше діапазон вибору, тим психологічно складніше надати перевагу одній професійній галузі. Крім того, професійне самовизначення зумовлює одночасно і самообмеження, яке супроводжується відмовою від багатьох інших видів діяльності. Саме тому для майбутнього вчителя музики так складно зробити відповідальний і, в певному сенсі, самообмежений вибір однієї сфери діяльності.

Перед педагогічним вишем стоїть завдання підготувати фахівців з чіткою усвідомленою позицією щодо професійного вибору, які відповідають запитам сучасного життя і здатні втілити ідеї оновлення системи мистецької освіти. Сучасна наука розглядає професійне самовизначення як складний динамічний процес розвитку особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання нею своїх здібностей та індивідуально-психологічних можливостей (Б. Ананьєв, О. Асмолов, А. Деркач, Ю. Поваренко, Г. Ягодін та ін.). На думку вчених, процес професійного самовизначення складається з розвитку самосвідомості й реалізації духовних і фізичних можливостей суб'єкта, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, проектування адекватних професійних намірів, планів і перспектив, створення еталонів у вигляді ідеального образу фахівця (Г. Абрамова, Т. Бьюзен, П. Вайнцвайг, З. Зиглар та ін.). В педагогіці і психології накопичено достатній досвід у галузі теорії професійного самовизначення (С. Аскольдов, Р. Кіннер, Цж. Крумбольц, І. Мур, Ю. Поваренко, В. Розін, Дж. Холланд, С. Чистякова та ін.). Так, доведено, що професійне самовизначення зумовлюється фундаментальними життєвими установками, особистісним самовизначенням і є вибором, який здійснюється в результаті аналізу внутрішніх ресурсів особистості та співвіднесення їх з вимогами професії (Є. Бондаревська, Д. Белова, Г. Каган, Є. Климов та ін.).

Особливу увагу привертають роботи, в яких висвітлено особливості перебігу процесу ідентифікації особистості вчителів-початківців з професією (М. Ситнікова, Р. Касьонова та ін.), а також розвитку педагогічного потенціалу майбутнього вчителя музики і його самореалізації в період навчання (Г. Буреніна, В. Карташов, Г. Ципін та ін.). Дослідниками доведено, що професійне самовизначення майбутнього вчителя є основою його самоствердження і соціальної адаптації в суспільстві, а також наголошено на тому, що фахівець, який не володіє чіткою усвідомленою позицією щодо професійного вибору, не здатний до ефективного вирішення завдань освітнього процесу й до професійного самовдосконалення. В мистецько-педагогічній літературі найбільш переконливим (з нашої точки зору) є таке визначення даного поняття: «професійне самовизначення майбутнього вчителя музики є тривалим багатоступеневим динамічним процесом (а не поодиноким

фактом вибору) усвідомлення

і конструювання їм цінностей та сенсів педагогічної діяльності, пов'язаної з відкриттям учням світу музичного мистецтва» [1, с. 7].

Аналіз літератури (в тому числі, змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення і схеми особистісного професійного плану Є. Климова, М. Пряжнікова та ін.), а також узагальнення педагогічного досвіду дозволяють виокремити домінуючі (з нашої точки зору) на сучасному етапі параметри самовизначення майбутнього вчителя музики. Це – загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні й прогнозування перспектив її змін; уявлення про професійні опції в сучасному мистецько-освітньому просторі та про можливі перешкоди на шляху до намічених цілей; усвідомлення особистих кроків до практичної реалізації визначених професійних перспектив і безперервна корекція розроблених планів; знання шляхів та способів подолання зовнішніх перешкод, самоактуалізація і саморозвиток особистісного потенціалу [2]. В цьому контексті, в художньо-освітньому процесі мистецько-педагогічних вишів повинна переважати цілеспрямована установка на професійне самовизначення майбутнього вчителя музики, а зусилля викладачів повинні бути спрямовані на перепрограмування свідомості студентів – зокрема, на формування позитивної мотивації, а також на інтеграцію в художньо-педагогічне співтовариство, персоналізацію і самоактуалізацію.

Ураховуючи вищезначене, навчання майбутніх учителів музики у виші повинно передбачати: аналіз і врахування основних положень проблеми професійного самовизначення; формування позитивного ставлення до мистецько-освітньої та майбутньої професійної діяльності; педагогічне самопізнання й розвиток самосвідомості; активізацію художньо-педагогічних здібностей і потенційних можливостей; формування уявлень про професійно значущі якості та норми поведінки «ідеального вчителя» (як зразка для наслідування) й особливості успішної мистецько-педагогічної діяльності; формування системи ціннісних орієнтацій; розвиток якостей і здібностей актуалізувати свій особистісний потенціал для досягнення високих професійних результатів; стимулювання внутрішньої потреби до самоактуалізації та самовдосконалення; прогнозування варіантів подальшого професійного самовизначення і моделювання свого майбутнього; сканування існуючих професійних опцій та аналіз умов для їх творчого доповнення і розширення тощо.

Грунтовне дослідження заявленої проблеми доводить, що актуалізувати майбутньому фахівцю власний потенціал можливо за умови виконання найкращим чином певної професійної діяльності. Більшість особистостей відчують потребу у внутрішньому вдосконаленні, прагнуть до нього, так як спонукання до реалізації існуючих потенціалів органічно відповідає природі людини. Ця думка особливо важлива для сучасного випускника мистецько-педагогічного вишу – максимально прагнути розкрити свій потенціал, з урахуванням всієї багатовекторності і поліфонічності професії вчителя музики, через розширення меж його реалізації, варіювання комбінацій прояву свого таланту та свідоме визначення власної траєкторії самовдосконалення.

Література

1. Карташев В. А. Профессиональное самоопределение будущих учителей музыки в условиях среднего профессионального образования : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Карташев. – М. : Институт художественного образования» Российской академии образования, 2007. – 26 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд. Центр «Академия», 2008. – 320 с.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ван Чень

Університет Ушинського, Україна-Китай

Діяльність сучасного вчителя музики відрізняється відкритістю зовнішнім впливам дійсності, динамізмом і багатофункціональністю. Зміст його діяльності полягає не тільки у організації навчального процесу, а й створенні на уроці художньо-творчої атмосфери, збагачення у школярів досвіду музичного сприйняття, емоційного відгуку, прищеплення їм особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва.

Вирішення цих завдань нерозривно пов'язане із здатністю вчителя виконувати на високому художньому рівні твори, призначені для слухання музики, розкривати їх музично-естетичну й емоційно-художню привабливість перед школярами. Значну часту цих творів складають народні пісні та їх обробки, романси, відносно нескладні арії, аріозо, тобто вокальні твори. Не менш значущою є вокально-виконавська підготовка вчителя і для успішного навчання школярів співу:

адже саме художньо досконале виконання, якісне звучання голосу викладача стає для учнів прикладом, якого вони намагаються досягати у процесі своєї навчальної діяльності. Відтак, специфіка завдань, які постають перед вчителем музики, ставить певні вимоги до вокальної освіти студентів, розвитку можливостей їх голосового апарату, зумовлює необхідність внесення певних змін у методику навчання, в її порівнянні з класичною системою вокальної освіти.

До головних відмінностей відносимо:

- значущість досягнення стильової універсальності у вокальному виконавстві, зумовленого програмними вимогами із слухання музики, різнобарвності шкільних пісень, серед яких – фольклорне мистецтво, мелодії в класичному, естрадному, зрідка – джазовому стилях, романси, фрагменти дитячих та звичайних, «дорослих» опер, оперет, мюзиклів і т. д.;
- потребу в постійному й самостійному оновленні репертуару, його актуалізації з врахуванням інтересів учнів, оновленням музичного простору, завдань, які виникають у зв'язку із культурними заходами школи, класу;
- виконання без концертмейстера, яке потребує умінь співати під власний акомпанемент або за штатт «караоке», з використанням так званої фонограми-мінусовки;
- необхідність враховувати особливості «слушачкої аудиторії», тобто вікові особливості сприйняття учнів, рівень музичної підготовленості школярів різних класів, педагогічні завдання, які вирішуються на основі вокального виконавства в кожному конкретному випадку;
- постійне чергування співацької та мовленнєвої діяльності, що в сукупності складає значне навантаження на голосовий апарат.

Зазначені особливості мають забезпечуватись належним чином у процесі підготовки студентів до вокально-фахової діяльності. З цього погляду особливої уваги потребують:

- оволодіння певними технологіями самостійної підготовки до виконання педагогічного репертуару, зокрема – методами якісного й швидкого розучування вокального твору та його виконання як під фонограму, так і під власний акомпанемент, у основі якого лежать розвинені внутрішні слухові уявлення, музично-теоретична грамотність студента, його здатність до цілісно-художнього та диференційовано-структурного аналізу музичного тексту;
- дотримання норм гігієни співацького голосу, перенесення навичок вокальної фонації на мовленнєву практику, вміння співати у сидячому положенні, дотримуючись норм вокального дихання, артикуляції, вокальної позиції тощо;
- володіння навичками координації вокальних та інструментальних виконавських дії, у тому числі – за їх динамікою, артикуляцією;
- педагогічна спрямованість виконання, яка потребує здатності розподіляти увагу між власними діями та паралельно спостерігати за класом, враховуючи особливості реакції й поведінки учнів;
- оволодіння комплексом психотехнічних прийомів, що сприяють корекції виконавського хвилювання вчителя-співака;
- цілеспрямована репертуарна політика, в основі якої лежить здатність вчителя добирати репертуар на основі чітких критеріїв – художньої цінності, ціннісно-вікового вектору, доступності, оновлення, врахування інтересів школярів.

Окремо зазначимо роль музично-творчих навичок, якими має володіти вчитель як виконавець, а саме: вмінням спрощувати партію акомпанементу без втрати її суттєвих фактурно-гармонічних компонентів; грати (імпровізувати) акомпанемент за функціональними або буквеними позначеннями у різних фактурних викладах; транспонувати мелодію з акомпанементом за описаними вище способами позначення гармонічного супроводу.

Складність наведених завдань деякою мірою компенсується за рахунок того, що вимоги до вокально-технічної оснащеності майбутнього вчителя музики є досить помірними. Так, вчитель має досконало володіти навичками вокального дихання, звукоутворення й звуковедіння, артикуляції й вимови, а звідси – вмінням чисто й виразно інтонувати у робочому діапазоні: задання максимального розвитку голосу з його крайніми регістрами не є актуальним.

Всебічній підготовці студентів до виконання функціональних завдань має сприяти системна організації навчального процесу, координованість змісту занять, їх спрямованість на формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики, в тому числі і його вокально-виконавського вкладника. Так, досягненню художньо досконалого співу має сприяти набуття студентами загально-музичної ерудиції, здатності орієнтуватися в музичних стилях, набутої на заняттях з історії музики, аналізу музичних творів, узагальнення досвіду хорового, інструментального виконавства. Удосконалення навичок вокально-інструментального музикування має відбуватися на базі прищеплених студентам навичок музично-творчої діяльності на дисциплінах музично-теоретичного циклу – гармонії, сольфеджіо, аранжуванні та імпровізації.

Здатність до координації різнопланових дій формується у студентів як на музично-теоретичних заняттях, так і в ході опанування диригентсько-хоровими, концертмейстерськими навичками, в роботі над шкільним репертуаром.

Отже, важливу роль відіграє досягнення цілісності навчального процесу на засадах міждисциплінарних зв'язків, координації змісту й способів формування фахової компетентності, актуалізації та усвідомленню узагальнених способів дій, здатності їх гнучко й варіативно застосовувати у реальних обставинах навчального процесу.

Література

1. Демір У. Б. Досвід виконавсько-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики на засадах міждисциплінарних зв'язків та міжциклової координації. / У. Б. Демір. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти / [ред. кол. : Устименко-Косоріч О. А. (головн. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – С. 36–39.
2. Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио. Методическое пособие для студентов музыкально-педагогических заведений / Н. Г. Кён. – Одесса, 2006. – 173 с.
3. Овчаренко Н. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. А. Овчаренко : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.04. – Кривий Ріг, 2016. – 547 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО КЕРІВНИЦТВА ШКІЛЬНИМИ МУЗИЧНО-САМОДІЯЛЬНИМИ КОЛЕКТИВАМИ

Ван Чжун

Університет Ушинського, Україна-Китай

Підготовка студентів до вокально-ансамблевої роботи із шкільною молоддю сьогодні набуває все більшої значущості, що пов'язано з важливістю активізувати інтерес і потяг школярів до сумісної музично-творчої діяльності, до музичного мистецтва.

Аналіз стану вирішення музично-виховних завдань у сучасних педагогічних системах різних країн світу демонструє загальну захопленість підлітків і юнацтва світом віртуального спілкування та зниженням питомої ваги мистецтва у їх духовно-суб'єктному просторі. Негативну роль відіграє і посилення ліберально-виховної позиції офіційної та родинної педагогіки, відповідно якій, рішення «чому і коли навчатись» залежить виключно від школяра. В результаті, нерідко учень навчається музиці тільки до того моменту, поки в нього не виникла потреба в докладанні певних зусиль,

Отже, викладач має всіма способами створювати ситуації успіху (зокрема – за рахунок зниження рівня вимог щодо якості, складності) та уникати важливих в музичному навчанні мотивів відповідальності, певної повинності, поза якими неможливо досягти сформованості якісних виконавських навичок. Все це пояснює загальну тенденцію до пониження питомої ваги здобутку композиторів-класиків та перевагу в навчальному репертуарі творів естрадно-розважального жанру, рівня навченості дітей гри на певному інструменті. З цього погляду, саме ансамблеве музикування є тим видом діяльності, в якому уможливорюється досягнення відчутного художнього результату з відносно невеликою затратою особистих зусиль кожного його учасника.

Ефективність залучення школярів до самодіяльного ансамблевого музикування та здійснення його музично-виховного впливу доведена педагогічним досвідом Карла Орфа та його послідовників, практикою сучасної музичної освіти в таких країнах, як Німеччина, Франція, Іспанія, Швеція, Індія, Австралія та ін., дослідженнями українських науковців: Н. Білої, Б. Бриліна, Н. Кьон, Н. Штурман та ін.

Успішність діяльності таких ансамблевих груп залежить від комплексу чинників, головними з яких вважаємо:

- комплексну підготовленість керівника до менеджерсько-організаційної, навчально-репетиційної, концертно-творчої діяльності;
- успішність створення з групи юних музикантів творчого колективу на основі актуалізації їх спільних інтересів, загально прийнятої мети, вироблення перспектив діяльності на перетині близьких та далеких цілей (за А. С. Макаренку);
- посилення соціально-іміджевих мотивів об'єднання школярів у музичний ансамбль як у малу групу, цінну для них можливістю неформального спілкування, творчої самореалізації, підвищення статусу тощо;
- активізацію соціально-комунікативних зв'язків творчого колективу з освітньо-культурними установами, родиною, індивідуально-суб'єктним оточенням школярів;
- наявність умов для організації навчально-репетиційної діяльності музичної групи (приміщення, інструментарій, репертуар, який відповідає складу даного угруповання);
- мінімальну підготовленість учнів до оволодіння навичками сумісного музикування.

Вирішення останнього питання потребує від майбутнього керівника володіння ефективними методами розвитку музичних здібностей, формування та удосконалення елементарних навичок

співу й гри на популярних в учнів інструментах – електрооргані, гітарі, інструментах ритмо-групи тощо. Потенційна різноманітність музично-самодіяльних утворень, їх складу (інструментального, вокального, інструментально-вокального) диктує вимоги до оволодіння студентів ефективними методиками формування вокальних навичок (які, до того, слугують найбільш ефективним засобом розвитку музично-слухових здібностей та актуалізують співочо-гедоністичні мотиви музичної діяльності), технологією алгоритмізації інструментально-виконавських вмінь, що в сукупності розкриває перед школярами їх потенційні можливості й заохочує до ансамблевого музикування.

Необхідність забезпечення діяльності групи власним репертуаром потребує від майбутнього керівника відповідної ерудованості, а також володіння навичками перекладання творів, їх аранжування.

У налагодженні репетиційної та концертної діяльності важливим є вміння працювати із сучасними посилювальними аудіо-пристроями, фонограмами, способами відео-реєстрації репетиційного процесу та виступів.

Актуальність зазначених питань вимагає перегляду програмних вимог і методів навчання з фахових занять: гри на основному та додатковому інструментах, у класі з концертмейстерства, на музично-теоретичних та методико-практичних дисциплінах, посилення їх орієнтованості на формування компетентного керівника шкільним самодіяльними музичними колективами.

Література

1. Біла Н. Л. Ансамблеве музикування: до сутності поняття [Електронний ресурс] / Н. Л. Біла, Н. О. Штурман // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 40-46. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zspp_2014_2_9
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Исследование / Л. А. Баренбойм. – 2-е изд., доп. – Л. : Советский композитор, 1979. – 352 с.
3. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45-51.

СУТНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ван Юе

Університет Ушинського, Україна-Китай

Поняття «професійної компетенції» вчителя розглядається у наш час з точки зору гуманістичного підходу до освіти, метою якого є формування і розвиток особистості учня. У контексті цього підходу одним з основних елементів освіти, з точки зору гуманістів, є суб'єкт-суб'єктні відносини. У сучасній педагогічній науці формування особистості вчителя розглядається як з психологічної (Б. Г. Ананьєв, А. Г. Ковальова, С. Л. Рубінштейн та ін.), так і особистісної (В. А. Сластьонін, С. Н. Архангельський, Л. Ф. Спірін) точок зору. Існує багато досліджень, присвячених формуванню різних аспектів професійної компетентності педагога і навчання різним видам педагогічної діяльності, проте більшість дослідників розглядає лише один або кілька аспектів педагогічної діяльності.

Разом з тим, на думку І. Г. Кочергіної, розвиток професійної компетентності – це динамічний процес засвоєння професійного досвіду, що веде до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопиченню професійного досвіду і передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення. Виходячи з такого синтезованого підходу, автор виділяє етапи формування професійної компетентності: самоаналіз і усвідомлення необхідності професійно-педагогічної підготовки; планування саморозвитку; самопроая, аналіз, самокоригування. З іншого боку, можна говорити про формування професійної компетентності як про процес циклічний, тому в процесі педагогічної діяльності необхідним є постійне підвищення професіоналізму. Разом з тим, вважає автор, процес формування професійної компетентності залежить від середовища, яке гальмує або стимулює професійний саморозвиток.

На думку Е. А. Леванова, В. А. Плешакова, Т. В. Пушкарьова, С. Б. Серякова, професійна компетентність є індивідуальною характеристикою ступеню відповідності цього суб'єкта вимогам професії. Професійна компетентність педагога означає його особисті можливості, що дозволяють самостійно і досить ефективно вирішувати педагогічні задачі. У наш час у дослідженнях Н. В. Кузьминої, А. К. Маркової, С. В. Кондратьєвої та ін. проблема суб'єктивних якостей педагога, що визначають ефективність вирішення педагогічних задач, стала предметом спеціального теоретичного й експериментального вивчення. А. К. Маркова розглядає професійну компетентність

у загальному контексті психології праці, Н. В. Кузьміна – у контексті «властивість особистості». У Г. П. Щедровицького компетенція – предметна область, в якій індивід добре обізнаний, інтегральна характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищого навчального закладу для виконання діяльності у визначених областях.

Подібне розуміння значення категорій знаходимо у Г. К. Селевко, який вважає компетентність освітнім результатом, що виражається у підготовленості студента, у реальному володінні методами, засобами діяльності, у можливості впоратися з поставленими завданнями.

В. А. Сластьонін розуміє під педагогічною компетентністю єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Готовність розкривається автором через структуру педагогічних умінь (аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, інформаційних, орієнтаційних, комунікативних та ін.).

Н. В. Кузьміна виділяє п'ять елементів або видів компетентності: спеціальна і професійна компетентність в області дисципліни; методична компетентність в області способів формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетентність в області процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність в області достоїнств і недоліків власної діяльності та особистості.

У статті «Професійно-педагогічна компетентність та її структура» С. А. Вдовина виділяє наступні ключові професійно-педагогічні компетенції: аксіологічна, соціально-правова, предметно-інформаційна, методико-технологічна, комунікативна, контроль-аналітична, проєктно-дослідницька.

Таким чином, говорячи про методичну компетентність учителя у широкому смислі, вчені виділяють дві її складові: вміння педагога здійснювати традиційну педагогічну діяльність і вміння проєктувати і конструювати педагогічні інновації, тобто проєктувати реалізацію заданого змісту через застосування сучасних педагогічних технологій; прогнозувати очікуваний результат, який може бути отриманий в ході реалізації інновації, описувати критерії оцінювання ефективності спроектованої інновації.

Особливості професійної компетенції вчителя музики обумовлені специфікою музичного мистецтва: термінологія, система викладання, що приводить до оволодіння способів інтерпретації засобів виразності, емоційне й усвідомлене переживання змісту музичного твору. У зв'язку з цим методичну компетенцію вчителя музики ми характеризуємо як досвід організації музично-виховного процесу з опорою на психологію, музикознавство, загальну педагогіку, а також досвід формування цілісної музично-естетичної культури.

Література

1. Вдовина С. А. Профессионально-педагогическая компетентность и ее структура / С. А. Вдовина // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца : материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). Часть I / под ред. Л. А. Косолаповой, Н. Г. Липкиной, Г. Ф. Похмелкиной; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь : ПГПУ, 2009. – С. 161-166.
2. Гребенюк Е. В. Становление профессиональной компетентности будущего учителя музыки в процессе изучения педагогических дисциплин : дисс. к.п.н: 13.00.08 / Гребенюк Е. В. – СПб., 2006. – 185 с.
3. Лабунець В.М. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти / В. М. Лабунець // Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 28-29 березня / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка; за заг. ред. В. О. Огнев'юка [редкол. : В. О. Огнев'юк, В. П. Андрущенко та ін.] – К. : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2012. – С. 645-652.
4. Сизова Е. Р. Профессиональная компетентность специалиста-музыканта : структура, содержание, методы развития / Е. Р. Сизова // Высшее образование. – 2007. – № 11. – С. 36-38.
5. Скрипкина Э. А. Исполнительские качества учителя-музыканта как проблема исследования / Э. А. Скрипкина // Профессиональная подготовка учителя музыки общеобразовательной школы : сб. науч. тр. – М., 1978. – Вып. I. – С. 3-12.

ВЗАЄМОВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ДЕТЕРМІНАНТ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ В СФЕРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Ван Яцзюнь

Університет Ушинського, Україна-Китай

Аналіз проблематики наукових напрямів, шкіл та окремих вчених щодо соціокультурних впливів на особистість та формування фахівця свідчить про вагомості досягнення у цій галузі наукової діяльності (В.П.Андрущенко, Є.К.Бистрицького, І.В.Бойченка, І.Ф.Надольного, М.І.Михальченка, В.Г.Табачківського, Л.В.Сохань та ін.). Водночас є необхідність зупинитися на більш детальному та системному розгляді діалектики взаємовпливу соціальних та культурних детермінант у процесі

формування особистості. Ця проблема ще надто мало висвітлена у науковій та навчально-методичній літературі, зокрема, у педагогічному аспекті. Процес взаємовпливу соціокультурних та професійних детермінант розвитку особистості може розглядатися як на історико-культурному фоні, так і з огляду на сучасний стан соціокультурних відносин та їх вплив на особистість. Не відкидаючи потреби врахувати певні історичні соціокультурні обставини, звернемо більше уваги на діалектику такого взаємовпливу в сучасних умовах. Зважаючи на те, що соціокультурні детермінанти – це, передусім, соціальні й культуротворчі відносини (у широкому розумінні терміну), що реалізуються, проявляються у процесі соціокультурної діяльності, котра включає у себе певну систему елементів (окремих детермінант). Серед них можна визначити наступні: стан виховання, освіти, духовної (культурної творчості); рівень опанування певною галуззю знань; культура праці, поведінки; культура національного, релігійного та мовного середовища.

Соціокультурні детермінанти розвиваються об'єктивно за певних внутрішніх, притаманних їм причин та за своїми особистими законами і закономірностями. Тобто немає однозначної залежності чи повної відповідності між станом соціальних відносин (діяльності) в суспільстві та станом його культури. Хоча очевидним є й те, що, як соціальні, так і культурні детермінанти взаємно впливають одна на одну та прагнуть у своєму розвитку до наближення (по стану свого розвитку). Щодо конкретного суспільства, соціальної спільноти чи окремої особистості, то їх стан розвитку залежить від конкретно-історичної ситуації, від конкретного стану соціальних відносин та культури даної соціальної спільноти, в котрій вони знаходяться.

Сукупність соціокультурних відносин, як одна з детермінант формування особистості (фахівця), реалізується через соціальну та професійну діяльність і являє собою відношення між групами людей, які займають різне положення в суспільстві, приймають неоднакову участь у його матеріальному та духовному житті, відрізняються способом життя, рівнем та джерелами прибутків, структурою особистісного споживання.

Історико-культурологічний підхід до аналізу розвитку суспільства та формування особистості висвітлює (таким же чином, як і в розвитку соціальних структур та відносин) певні історичні етапи (типи) культури та специфіку її впливу на людину, на процес формування і становлення особистості в історико-культурному процесі. Крім того, рівень соціокультурних детермінант може аналізуватися і на сучасному етапі їх розвитку, через дослідження їх конкретних складових (елементів): елементів системи соціальної діяльності, культури сімейного та шкільного виховання, змісту освіти, культури професійної діяльності; національної, мовної та релігійної культури тощо.

У комунікативній людині превалює необхідність у спілкуванні з людьми. Але її сутність може бути різною, залежно від соціального чи культурного змістів. Соціальне спілкування переслідує зовнішні для його учасників, прагматичні цілі – контакти з партнерами (незалежно від їх ділового чи особистого характеру) чи тільки престижні цілі. Інший масовидний варіант – пошук спілкування як сублімації особистої духовної бідності, заповнення особистого вакууму іншим інтенсивним життям. Дещо окремо від вищезазначених типів, знаходиться духовна особистість. Інтенсивне духовне життя – завжди наслідок вибору смислів соціальності чи культури.

У цьому процесі одні суперечності зникають, інші виникають, одні збільшуються – інші зменшуються. Але, все ж таки, можливим є стан, коли при високому розвитку культури у суспільстві створені відповідні цивілізовані суспільні відносини на всіх рівнях: сім'ї, школи, трудового колективу, кожної соціальної спільноти, суспільства в цілому. Створення таких умов – довготривалий і постійний процес, прискорити який є найвищою метою та завданням усіх прогресивних сил людства і, насамперед, мистецької освіти.

У цьому контексті пріоритетними завданнями сучасної системи вищої мистецької освіти є формування професійної компетентності майбутніх фахівців, яким властива комунікативна активність, культура поведінки, етика міжособистісного спілкування. Комунікація у структурі професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва є багатофункціональним феноменом, що сприяє ефективному виконанню різноманітних завдань. Специфіка мистецької практики ґрунтується на цінностях загальної культури. У процесі комунікації суб'єктів професійної діяльності важлива орієнтація на загальнолюдські цінності, серед яких особливе місце належить комунікативній культурі особистості.

Специфіка професійно орієнтованої комунікативної культури розглядається в контексті загальних закономірностей розвитку музичної культури й освіти. У вирішенні цього завдання необхідно враховувати, що музичне мистецтво, способи спілкування з ним обумовлюють змістові і функціональні особливості комунікативної культури диригента-хормейстера, складають основу її вивчення і формування. Відповідно до цього спеціального вивчення потребують особливого розгляду питання про комунікативну основу музичного мистецтва, про специфічний характер і сутність музичної комунікації.

Вся життєдіяльність людини пройнята комунікативними принципами і підходами, взаємною спрямованістю та взаємодією. Так, фактично кожен даний життєвий цикл людини характеризується певним комунікативним станом, його спрямованістю на інших людей, суспільство тощо. На думку

багатьох вчених-мистецтвознавців (М.Каган, В.Медушевський, Р.Раппопорт та ін.) «мистецтво є організованою комунікативною системою, яка долає обмеженість емпіричного шляху (стану) через оволодіння соціально-історичним досвідом міжособистісних відносин і надає цьому процесу необхідну суспільну цілеспрямованість та змістовність. Водночас, будучи незамінним засобом людського спілкування, мистецтво саме є особливою (специфічною) формою спілкування в його самоцінності та самодостатності.

При цьому важливо враховувати, що комунікативність внутрішнього властива естетичному світовідношенню, адже духовне формування і утвердження людини (людини-митця) в світі можливе тільки в процесі духовного спілкування з ним. А зважаючи, що твір мистецтва – це одухотворений феномен, художнє його освоєння постає як особливе за характером людського спілкування. Як відомо, у творах мистецтва узагальнено відтворюють різноманітні ситуації спілкування людей, моделюється сам процес цього спілкування. Особливого значення набуває те, що мистецтво звертається в першу чергу до найбільш естетично й етично значущих проявів спілкування між людьми. Комунікативний потенціал мистецтва очевидно проявлений у наступному: ніщо так не навчає «мистецтва бути Іншим», «бути Людиною», як мистецтво.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ШКОЛЯРІВ

Горожанкіна О. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Сучасний етап розвитку суспільства передбачає посилення уваги до проблем виховання підростаючого покоління, оскільки девальвація загальнолюдських цінностей в молодіжному середовищі сприяє руйнуванню духовних засад суспільства, зростанню злочинності, зневаги до кращих традицій світової та національної культури. У процесі виховання молоді значна роль належить музиці, яка, на думку А. Сохора, узагальнює багатовіковий досвід духовно-емоційного ставлення до світу і допомагає людині глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, матеріальну діяльність [3, с. 124]. Проте, однією з актуальних проблем сьогодення є захоплення молоддю беззмістовними, низькопробними творами музичного мистецтва та нездатність до повноцінного сприйняття і розуміння справжніх, високохудожніх музичних творів. У зв'язку з цим, завдання сучасного вчителя музики полягає в тому, щоб закласти у свідомості школярів необхідні норми сприйняття музичних творів тієї чи іншої епохи, навчити їх розуміти та сприймати музичний твір відповідно до його естетичної цінності. Б. Асаф'єв вважав, що найсуттєвішим чинником музичного виховання є цілеспрямоване сприйняття музики і відомостей про неї [1, с. 66].

Багатоаспектність проблеми музичного сприйняття висвітлена в працях Н. Аніщенко, С. Беляєвої-Екземплярської, Л. Виготського, А. Готсдінера, Т. Дорошенко, О. Костюка, В. Медушевського, Є. Назайкінського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Тарасова та ін.

Сутність музичного сприйняття як складного багаторівневого процесу можна визначити так: створення установки на сприйняття – слухання як фізичний та фізіологічний процес – розуміння і переживання музики – інтерпретація і оцінка музики – післядія музики (О. Ростовський, А. Сохор).

Підготовка майбутніх учителів музики до формування музичного сприйняття в сучасних школярів є узагальнюючим показником його теоретичної й практичної підготовленості до виконання професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини і розглядається нами як організація навчально-виховного процесу на факультеті, що спрямований на оволодіння студентами необхідними знаннями і уміннями та передбачає позитивне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. Структурними компонентами підготовки майбутніх учителів музики до розвитку музичного сприйняття школярів було визначено мотиваційно-цільовий, когнітивно-інформаційний та емоційно-рефлексивний компоненти.

Процес дослідження зазначених структурних компонентів підготовки майбутніх вчителів музики до розвитку музичного сприйняття школярів підтвердив ефективність визначених нами педагогічних умов. Ми розуміємо під терміном «педагогічні умови» сукупність необхідних чинників, що сприяють ефективності навчально-виховного процесу.

Перша педагогічна умова – об'єднання зусиль всього педагогічного колективу та їх спрямування на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності і, зокрема, на підготовку студентів до розвитку музичного сприйняття школярів. Як ми переконались в ході експериментального дослідження, студенти мають певний рівень знань з кожної навчальної

дисципліни і тільки використання цих знань в комплексі дає всі потенційні можливості для ефективної підготовки майбутніх учителів музики до розвитку музичного сприйняття школярів.

Друга педагогічна умова передбачала організацію навчально-виховного процесу із врахуванням вербальних (вміння дати пояснення та прокоментувати прослуханий музичний твір; підготувати змістовну бесіду) та практичних методів навчання (здатність до аналізу та інтерпретації музичного твору, самостійність у доборі шляхів і методів щодо розвитку музичного сприйняття учнів, самоаналіз і самооцінка).

Третьою педагогічною умовою визначено залучення студентів до освоєння комп'ютерних технологій. Сьогодні мультимедійні технології дозволяють забезпечити одну з найважливіших педагогічних умов навчання, на якій наголошують психологи і педагоги, – багатоканальність і полімодальність сприйняття інформації [2, с. 16]. Також можливості комп'ютерних технологій дозволяють обирати та використовувати рекомендовані програми на уроках музики і вносять певні зміни в структуру уроку, дають змогу збагатити урок музики та наповнити теоретичний матеріал наглядними емоційно-забарвленими складовими, що сприяє активізації та розвитку музичного сприйняття в школярів. Вільне володіння студентами комп'ютерними програмами (Microsoft Office Power Point, Microsoft Paint, CorelDRAW, Microsoft Windows Media Player, Nero Vision) надає широкі можливості створювати презентації, а впровадження в навчальний процес програм з інтерактивними іграми («Соната», «Музичний клас»), мультимедійної енциклопедії Кирила і Мефодія «Шедеври класичної музики» можуть стати підґрунтям в їхній практичній діяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що реалізація означених педагогічних умов в навчальній діяльності студентів дозволить зробити процес підготовки майбутніх учителів музики до розвитку музичного сприйняття школярів змістовним і ефективним. Перспективою подальших досліджень є розробка спецкурсу з підготовки майбутніх учителів музики до розвитку музичного сприйняття сучасної молоді.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – М. : Музыка, 1993. – 143 с.
2. Базелюк О. Мультимедіа-технологія – мистецтво / О. Базелюк // Мистецтво і освіта. – 2008. – № 3. – С. 16-18.
3. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства / А. Н. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки: в 3 т. – Л. : Сов. композитор, 1981. Т. 2. – С. 111-293.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Грінченко А. М.

Університет Ушинського, Україна

Музично-виконавський самоконтроль – це синтезоване поняття, що має багатофункціональні можливості, які поширюються на слухові та стильові уявлення, на виконання технічних завдань та реалізацію художньо-інтерпретаційної авторської виконавської концепції музичного твору, тобто на усі творчі та технологічні процеси, які потребують самокоригування психологічного стану та моніторингу якості виконання під час гри на інструменті. В процесі дослідження методичної та наукової спадщини нами були визначені та науково обґрунтовані фактори, наукові підходи та педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю.

Відповідно до міждисциплінарного та полімодального підходу були визначені наступні принципи: активізація когнітивних процесів та сінестезійності художньої свідомості; стимулювання синтезу рецепторів: слуху, образної уяви та тактильних відчуттів. Розглядаючи когнітивні процеси, що сприяють формуванню музично-виконавського самоконтролю, можна відзначити наступне: увага – дає здатність утримувати «фокус» контролю; пам'ять як «архів» досвіду знижує ймовірність допущення помилок; мислення – це рівень якості аналізу, зіставлення і корекції. Що стосується сінестезійності художньої свідомості, ми припускаємо, що синестезія в стресовій ситуації здатна допомогти зняти психологічне напруження, шляхом переносу концентрації з зовнішньої ситуації на внутрішній стан, тобто через уяву викликати потрібні образні асоціації і тактильні відчуття.

Наступні підходи: врахування особливостей та традицій базової фортепіанної школи; врахування психофізіологічних аспектів та психоемоційних проявів особистості в організації виконавського процесу; стимулювання психомоторної здібності та слухового сприйняття у реалізації слухових уявлень, стосуються антропологічного підходу. Фізіологічні особливості, утворюючи внутрішній потенціал особистості, впливають на формування і розвиток здібностей

(когнітивних, сенсорно-моторних, музичних), емоційну сферу і, безсумнівно, на вміння володіти собою (самоконтроль піаніста). Наприклад, холерику буде потрібно більше часу для заспокоєння, самовладання і відповідно, включення самоконтролю. Значить необхідно давати завдання для вироблення тривалої уваги і можливо формувати самоконтроль диференційовано, відповідно з певними завданнями. У меланхоліків переважають гальмівні процеси, які потребують активізації і лабільності контролю у різних видах діяльності. Таким чином, кожен темперамент має свій психоемоційний прояв і вплив на швидкість формування самоконтролю, а тому потребує індивідуального підходу у формуванні самоконтролю. Як основа фізіологічної сторони виконавського процесу, відчуття (слухові, тактильні, кінестетичні і ритмічні) дають можливість виконувати стилістично різні музичні твори, з іншого боку, музикант, контролюючи свої тактильні і кінестетичні відчуття, здійснює саморегуляцію моторних дій, і в поєднанні зі слуховими відчуттями отримує можливість здійснювати внутрішнє самоналаштування.

Творчо-рефлексивному підходу відповідають такі принципи: накопичення сценічного досвіду та досвіду виконавського саморегулювання; активізація «внутрішнього діалогу» з метою покращення самосвідомості й самооцінки; концентрація на рефлексії «передчуття» та передбачення». Рефлексія, як механізм процесу саморегуляції, дозволяє «передчути» і «передбачити» через передчуття кінцевий результат виконаного твору й цим спрогнозувати майбутню діяльність; усвідомити і здійснити музичну тріаду «композитор – виконавець – слухач; дає можливість відчувати внутрішню свободу, тобто виконавець відчуває природність, органічність підпорядкування всього організму грі і злиття себе з інструментом. В цілому рефлексивний процес може змінюватися і перетворюватися, за рахунок відображення накопиченого досвіду і функціонування внутрішнього діалогу, що дозволяє підвищити в особистості здатність до самоаналізу, самоосмислення, самовдосконалення. І як наслідок – рефлексія виступає умовою якості, стабільності і лабільності музично-виконавської самоконтролю, а також практичного втілення теоретично сформульованих методів.

Маємо відзначити, що рівень функціональної активності саморегулювання, саморефлексії залежить від наявності загальних і спеціальних отриманих знань і набутих навичок й вмінь, від здатності застосовувати їх у самостійній роботі, у виконавській практиці. Тому відповідно до компетентнісного підходу визначені принципи: опора на особистісно-фахові знання, уміння, навички в практичній діяльності; врахування спеціальної довузівської підготовки в контексті розвитку функціональної грамотності. На жаль, на сьогоднішній день рівень вступників неоднорідний за якістю підготовки, спеціалізації, і за тим навчальним закладам, що вони закінчують, або їх відсутність. Тому формування самоконтролю на рівні фахової компетенції безпосередньо залежить від грамотності, як якості майбутніх музикантів і компонента фахової компетенції в музично-виконавській сфері. І якщо слідувати твердженням про те, що функціонально грамотна особистість здатна накопичувати досвід і застосовувати в діяльності, ми вважаємо, що через його оновлення, реалізацію в музично-педагогічній діяльності, як джерело набуття досвіду саморегулювання, буде покращуватись і вдосконалюватись якість самоконтролю як компетенції. Таким чином, самоконтроль, як компетенція в комплексі музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики, характеризує ступінь готовності людини до професійної діяльності та його сформованість, що залежить від успадкованих традицій у навчанні, а також заломлення в них особистісних, піаністичних, методичних аспектів розвитку майбутнього музиканта-педагога.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Жилкіна О. І.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Україна

Кожна професія вимагає від людини певних якостей і накладає відбиток на її особистість. Центральним завданням, провідним принципом Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття» проголошено підготовку кваліфікованих педагогічних працівників. В умовах демократичних перетворень усіх сторін суспільного життя проблема розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва стає дедалі актуальнішою.

Комплекс професійних умінь вчителя музичного мистецтва: ставити навчальні цілі та досягати їх; складати план уроку, хорового заняття й послідовно запроваджувати різні форми навчання; викликати інтерес та зацікавленість; створювати позитивний тон заняття; використовувати педагогічну імпровізацію; ефективно використовувати різні методи навчання; поєднувати різні форми роботи; творчо підходити до вирішення навчальних завдань.

Педагогічна спрямованість процесу хормейстерської роботи надзвичайно важлива для виховання та розвитку музичних здібностей студентів. До цієї роботи відносяться такі уміння: проведення хорового заняття, опрацювання вокально-хорової роботи, щодо шкільного репертуару, уміння працювати над звучанням дитячого хору, визначення причин інтонаційних недоліків і дефектів вокального звукоутворення, уміння будувати репетиційну та концертну роботу. Враховуючи поліфункціональну сутність діяльності вчителя музичного мистецтва, який виступає у різних професійних функціях, у структурі музично-педагогічної підготовки можливо виділити спрямованість до реалізації творчого самовираження, визначення специфіки його власної індивідуальності.

На заняттях диригуванням, під час вокально-хорової роботи, важливим фактором є готовність студентів до проведення уроків музичного мистецтва в школі. Важливим є усвідомлення студентами спеціальних знань і умінь та впровадження їх у ході проведення уроків, а саме: ігрове моделювання проблемно-професійних ситуацій з питань педагогічної практики; аналіз проблемних ситуацій та вокально-хорової роботи, оцінка пізнавальних, конструктивних, комунікативних умінь; контроль та стимулювання до педагогічної діяльності тощо. Отже, заняття вокально-хоровою роботою, як процес, сприяє появі стійкого професійно-педагогічного інтересу, сформованості ціннісного ставлення студентів до майбутньої діяльності. Видатний український композитор К. Г. Стеценко писав: «Пісня народу – це його історія, його духовне багатство і гордість... Саме з пісень навчаються тому, чого не можуть навчити ні лекції, ані натхненні слова» [1, с. 249].

Необхідність удосконалення підготовки до майбутньої роботи дозволить забезпечити високий рівень компетентності, мобільність та продуктивність педагогічної діяльності, досягнення власних професійних вершин й високої конкурентоспроможності.

Дослідження психологів підтверджує необхідність вводити студентів у процес дослідницької творчої роботи, стимулювати пошуки нових шляхів, а не давати готові результати. Застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання впливає на розвиток особистості, сприяє вихованню творчого мислення, пізнавальних інтересів. Тільки те, що самостійно обмірковано, служить справі формування особистості, стає фундаментальним у комплексі професійних знань, умінь і навичок. Ось чому головне у підготовці майбутнього вчителя полягає не тільки у тому, щоб дати студентам готові знання, передати оптимальний обсяг інформації, але й виробити у них вміння самостійно і творчо застосовувати отримані знання на практиці. У музично-педагогічній літературі накопичений досить широкий матеріал про розвиток співочого голосу, диригентсько-хорових навичок, формування художнього смаку, інтересу, любові до музики. Проте є недостатньою кількість наукових досліджень та результатів практичної роботи керівників хорів щодо методики застосування особистісно-орієнтованих технологій навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Все це переконало нас в актуальності даної проблеми, вирішення якої може бути саме тією основою, що підпорядковує всі види музично-естетичних знань, всі компоненти вокально-хорової діяльності студента. При роботі зі студентами вважаємо за необхідне використання таких методів: аналітичні бесіди, порівняльні аналізи музичних творів та їх інтерпретацій, створення проблемних ситуацій. Всі форми безпосереднього сприйняття музики, а саме: слухання й виконання творів, їх самостійну трактовку, самооцінку своєї діяльності, рецензії на аналогічну роботу своїх товаришів. Необхідно, щоб художній репертуар зацікавив студентів і разом з тим не ставив перед ним дуже важких на даному етапі вокально-технічних завдань, тому що це може відвернути увагу від основного змісту заняття – роботи над правдивим розкриттям авторського змісту, втілення художніх образів музичного твору. На першому етапі викладач сам повинен проводити цікаві бесіди, які активізують пошукову діяльність студента. Наступні етапи роботи набувають більш творчого характеру. Отже, студентам вже пропонується вирішити проблему створення виконавського музичного образу самостійно. Це виховує звичку вдумливого, уважного відношення до музичного тексту, а також активізує творчу діяльність студента, розширює його кругозір, сприяє набуттю ним свободи при роботі над виконанням хорового твору. Особливу увагу у процесі диригентсько-хорової підготовки треба приділяти послабленню психічного напруження. Однією з форм такої роботи може стати використання психологічної гімнастики, запропонованої М. І. Чистяковою. Це мімічні та рухові вправи-етюди, які проводяться під час заняття, спрямовані на розслаблення різних груп м'язів, корекцію емоційної сфери студента, відтворення почуттів, зняття напруги та ін.

Проаналізувавши все вище сказане, можемо зробити висновок, що розв'язання проблеми навчання студентів у ВНЗ містяться в наступному: спрямованості змісту навчання на особистість студента, його навчальних інтересів і потреб, майбутньої диригентсько-хорової діяльності; відборі матеріалу, спрямованого на загальнолюдські цінності; диференційованому підході до студентів; розвитку творчих можливостей студентів тощо. Це в майбутньому стане важливим принципом професійної майстерності сучасного вчителя музичного мистецтва.

Література

1. Горбенко С. С. Історія гуманізації музичної освіти : Навчальний посібник / С. С. Горбенко. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 348 с.
2. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія / В. Ф. Орлов. – Київ : Наукова думка, 2003. – 263 с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Падалка Г. М. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Кабур Л. М.

Університет Ушинського, Україна

Трансформаційні процеси які сьогодні відбуваються в економіці та соціальній сфері України, ставлять перед педагогічною наукою комплекс проблем пов'язаних з процесом оновлення та реорганізації вищої освіти, підготовкою висококваліфікованих фахівців з високим рівнем професійної мобільності, спрямованих на творчий характер майбутньої професійної діяльності. Сучасні темпи розвитку науки і освіти, оновлення інформаційних і навчальних програм, безупинно змінюють якість і умови професійної діяльності сучасного вчителя, змушуючи його протягом всього життя неодноразово освоювати нові способи і види діяльності в професії, підвищувати рівень кваліфікації і освіти, оперативно оновлювати свої знання, гнучко орієнтуючись в інформаційному середовищі, яке безупинно змінюється. Щоб бути успішним і затребуваним у своїй професії фахівець у будь-якій галузі, а особливо у галузі музично-педагогічної освіти, повинен мати певні особистісні якості: бути рухливим, готовим до будь-яких змін, уміти швидко та ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільним.

Однією з важливих якостей кваліфікаційної характеристики спеціаліста є професійна мобільність яка забезпечує майбутньому вчителю музики здатність до варіативної зміни ходу й змісту педагогічної діяльності, готовність творчо реалізувати себе в інноваційному педагогічному просторі, який змінюється відповідно до характеру економічного та соціального розвитку суспільства, швидко та мобільно обирати стратегію життєвої кар'єри, самостійно та свідомо визначати актуальніші пріоритети.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема формування професійної мобільності особистості не отримала свого цілісного дослідження у педагогічній науці. Але окремі аспекти цієї проблеми згадуються у працях вітчизняних (Головіна О.Л., Курлянд З.Н., Музиченко Ю.М., Падалка Г.М.) та зарубіжних (Горюнова Л.В., Демент'єва О.М., Дюніна В.М., Луданова Т.В.) авторів.

Професійна мобільність вчителя музики розглядається з урахуванням структурної моделі діяльності педагога-музиканта. Структурна модель діяльності педагога-музиканта орієнтована на інтегративну сутність та складається з різних видів виконавської творчості: співу, інструментального виконання, диригування, акомпанементу, музично-просвітницької діяльності, які зі своїм змістом припускають гнучку варіативність, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні наробки і гуманістичне світобачення. Це передбачає усвідомлене ставлення майбутнього вчителя музики до музичного мистецтва у всій його повноті та глибині, розуміння художньо – смислової побудови твору, достатній запас ерудиції, знань, сформованість художнього світогляду. Суміщеність спеціальностей виступає фактором прояву мобільності вчителя в умовах педагогічної діяльності. Тому формування та розвиток професійної мобільності у майбутніх вчителів музики є найважливішою метою, що забезпечить можливість майбутнього фахівця реалізувати себе у різних аспектах професійно-музичної діяльності.

Існує наукове визначення мобільності як здатності особистості (індивіда, суб'єкта) швидко міняти положення, рухатися, вникати в ситуацію, приймати рішення під впливом мінливих умов життєдіяльності. Воно відбиває вимоги, які пред'являє сучасна цивілізація до особистості (швидкість, темп, ефективність, оперативність), а також характеризує стиль мислення людей, соціальних і етнічних груп як швидке реагування. Мобільність педагога-музиканта історично обумовлена змістом його різнобічної професійної підготовки як універсальної. Універсальний зміст професійної підготовки вчителя музики ставить завдання виховання в нього здатності варіативно змінювати хід і зміст педагогічної діяльності, різнобічно проявляючи себе в ній. Отже, даний характер діяльності сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього вчителя музики як здатності до варіативної зміни ходу й змісту педагогічної діяльності, що дозволяє гнучко переборювати утруднення і штампи в педагогічних ситуаціях, готовності до оперативного відбору

та реалізації оптимальних способів розв'язання будь-яких педагогічних задач, спираючись на передові педагогічні наробки, реалізуючи при цьому професійний музичний досвід.

В умовах сучасної музичної освіти, яка полягає в універсальності цілей та завдань виховання майбутніх вчителів музики, в інтенсивному та всебічному розвитку здібностей, для майбутнього вчителя музики великого значення набуває здатність і бажання постійного відновлення своїх знань, вміння їх вдосконалювати і самостійно здобувати відповідно до новітніх досягнень науки та мистецтва. Введення нових технологій активізації творчої діяльності студентів, що стимулюють їх до саморозвитку та самовдосконалення, оновлювання навчально-виховного процесу, забезпечують розвиток професійної мобільності майбутнього вчителя музики.

Отже, формування професійної мобільності вчителя музики – це не просто освітня стратегія, це є вимога часу та вираження світових освітніх тенденцій. Професійна мобільність спеціалістів є як умовою так і наслідком інтеграційних процесів які відбуваються у світі.

АКМЕОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

Козир А. В.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготовлений фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності викладача мистецьких дисциплін, як постійний контакт із людьми (мистецтво творчої взаємодії), що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості (психолого-педагогічні знання й уміння, розвинуті професійні якості та здібності), постійний потяг до самовдосконалення. Такий підхід дає поштовх для подальшого удосконалення фахової майстерності акмеологічного спрямування.

Методична система професійної підготовки майбутнього викладача мистецьких дисциплін припускає розширення акмеологічного підходу в рамках їх викладання. Цей підхід дозволяє створити оптимальні умови для формування професійної майстерності майбутніх фахівців, а саме: сприяє самореалізації особистості; професійному саморозвитку та самопізнанню; розвитку творчості; забезпечує продуктивність музично-педагогічної діяльності – адже він виходить за рамки традиційного викладання фахових дисциплін, що і складає основу для їх інтеграції.

Визначаючи акмеологію як науку про «закономірності розвитку людини, досягнення творчої діяльності у процесі самореалізації особистісного потенціалу», Н.Кузьміна виокремлює предметом акмеологічних досліджень цілеспрямовану особистість на етапі продуктивної зрілості, коли найбільш успішно проходять процеси самовиховання, самоосвіти, самовдосконалення [2, с. 104].

Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий та професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми удосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама, при чому, професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі.

Висвітлюючи питання про шляхи та закономірності самоспрямування особистості до вершин професійної досконалості, акмеологія розглядає рефлексію у якості головного механізму оволодіння особистістю професійною майстерністю. Такий аспект визначеної проблеми дозволяє розширити підходи до творчої самореалізації особистості у процесі продуктивної діяльності, сприяти цілісному, конструктивному оформленню знань про людину як носія власного досвіду та соціальних зв'язків. Доцільно враховувати, що процес самореалізації особистості багато в чому залежить від характеру його життєвих обставин, але, разом з тим значна частина його життєвих досягнень залежить від власних установок, ціннісних орієнтацій, сили волі, мотивації, здібностей тощо. Тому формування у студентів позитивного внутрішнього настрою, виховання у них потреби в самореалізації є суттєво важливим етапом навчання у ВНЗ.

Пріоритетними завданнями акмеологічного розвитку особистості, на думку А.Деркача, виступають: здійснення комплексного дослідження цілісності суб'єкта, у процесі розкриття особливостей його шляху до вершин Акме; визначення індивідуальних, особистісних та суб'єктно-діяльнісних характеристик у їх єдності та взаємозв'язку; виявлення закономірностей та технологій розвитку професіоналізму; визначення оптимальних умов для ефективного професійного зростання [1, с. 41].

З цієї позиції акмеологічні умови формування професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін передбачають широке використання наукових знань для вирішення завдань прогресивного особистісно-професійного розвитку студентів та формування корпоративних

відносин, досягнення творчого партнерства у процесі педагогічної взаємодії. У цьому процесі важливо забезпечити успішність професійної діяльності та розвиток її суб'єкта за рахунок актуалізації особистісного потенціалу, збереження та поповнення резервних можливостей суб'єкта діяльності у поєднанні з активізацією оточуючого середовища, спрямованого на комфортні умови мистецької діяльності [3, с. 211]. Акмеологічне спрямування діяльності викладача мистецьких дисциплін – це, перш за все, цілісний, безперервний процес вивчення та аналізу, розвитку, формування й корекції його фахового становлення як професіонала-майстра.

Акмеологічні умови становлення майбутнього викладача мистецьких дисциплін у процесі фахової підготовки базуються на установці самостійної орієнтації у художньо-педагогічній діяльності. В основу цього процесу покладено професійний інтерес і мотиваційну готовність особистості до музично-педагогічної діяльності. Професійний інтерес як одна з сторін спрямованості особистості є її активною життєвою позицією, яка особливо проявляється у творчій діяльності. Мотиваційна готовність до музично-педагогічної діяльності як активний стан особистості забезпечує її самореалізацію у майбутній продуктивній діяльності у співвідношенні до конкретних умов, особливостей музичної культури, психолого-педагогічного досвіду тощо.

Системотворчою ланкою у процесі ефективної підготовки фахівця є акмеологічна спрямованість, без якої неможливо результативно формувати професійну майстерність майбутнього викладача мистецьких дисциплін. Є підстави вважати, що цей процес повинен включати у себе такі поняття, як взаємозв'язок особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей, загальних і фахових знань та вмінь, сплав яких допоможе сформувати професійну готовність майбутнього викладача мистецьких дисциплін до продуктивної діяльності.

Література

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : ИЦПКПС, 2001. – 144 с.
3. Федоришин В. І., Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посібник / Козир А. В., Федоришин В. І. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.

ВТІЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ДОРОБКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ У ПРАКТИКУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Кьон Н. Г., Ян Сяохан

Університет Ушинського, Україна-Китай

Виклики сучасності, породжені глобалізацією світового простору, стрімким збагаченням інформаційних джерел та комунікативно-технологічних можливостей породжують потребу в якісних змінах педагогічної науки й практики.

Значущість суттєвого вдосконалення музично-освітньої системи посилюється тим, що мистецькі заняття створюють унікальну можливість ефективного й всебічного впливу на становлення особистості, збагачення її духовного світу, розвиток природних завдатків, формування соціально-цінних властивостей. Натомість, як показують наукові спостереження, пізнавально-перетворювальні функції та виховні можливості музичного мистецтва реалізуються в сучасному суспільстві недостатньо ефективно.

Останні десятиріччя в українській музично-педагогічній науці активно досліджуються перспективи впровадження інноваційних ідей – гуманістичного, культурологічного, акмеологічного, синергетичного, технологічного, гедоністичного, компаративного, культурно-ментального підходів (Л. Василенко, А. Козир, Г. Падалка, Г. Ніколаї, О. Олексюк, О. Реброва, О. Рудницька та ін.).

Ефективність їх впровадження переконливо підтверджена в наукових дослідженнях, але у широкій практиці більшість з них використовується у обмеженому діапазоні. Головні причини такого стану, за нашим уявленням, криються у складних соціально-культурних процесах, що відбуваються в сучасному суспільстві, посиленні негативного впливу масової поп-культури, а також у відриві широкої освітянської практики від інноваційних надбань музично-педагогічної науки.

Таке становище пояснюється комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників. До перших відносимо недостатню популяризацію наукових досягнень, відсутність глибоких досліджень інноваційної компетентності майбутніх фахівців, недостатню увагу до застосування інноваційного менеджменту в межах навчального закладу та його структурних підрозділів, створення інноваційного клімату та питань виховання інноваційної культури педагогічно-студентського колективу вищого навчального закладу.

Здатність майбутнього викладача до інноваційної діяльності передбачає сформованість в нього як фахової, так і інноваційної компетентності. Фахова компетентність стає основою вільного оперування накопиченими знаннями і досвідом, його варіативного застосування. Інноваційна компетентність має забезпечувати оволодіння студентів стійкою системою знань щодо сутності та механізмів інноваційної діяльності; їх здатність організовувати свою пошуково-інтелектуальну та музично-творчу діяльність, коректувати свою установку на пізнавальну діяльність, побудовану на подоланні інерції мислення, на генеруванні нестандартних ідей, виходу за межі відомого, тобто – формувати у них механізми інноваційної педагогічної діяльності, орієнтовані на трансформацію інновацій у суміжних областях знань та власні відкриття в галузі навчання музики.

Ефективність залучення студентів до інноваційної діяльності передбачає сформованість ціннісно-позитивного ставлення що пошуково-творчих проявів, потребує вдосконалення особистісних властивостей та характерологічних рис, що уможливають її успішність в умовах перебудови усталених уявлень, невизначеності очікуваних результатів, творчого ризику. Головними з них вважаються допитливість, чутливість до нового, потреба й орієнтованість на оновлення знань та самореалізацію своїх потенційних можливостей, певна сміливість, оптимізм, наполегливість, здатність до емоційно-вольової саморегуляції й психологічної готовності переборювати невдачі, долати психологічні бар'єри. Отже, сутність інноваційності педагогічного процесу стосується не тільки створення й розповсюдження нового: включення у пошуково-творчі дії виступає яскравим стимулом збагачення ерудиції, розвитку інтелекту, активізує прояв винахідливості, креативності, тобто впливає на саму особистість, стиль її мислення й способи діяльності:

Перспективність впровадження менеджменту інноваційно-навчального процесу науковці вбачають у забезпеченні організаційного та комунікативного аспектів інноваційного клімату (О. Ігнатович, Г. Клімова). Організаційний аспект інноваційного менеджменту полягає в системі заохочення співробітників до інноваційного пошуку, а також у забезпеченні матеріальних умов для проведення експериментальної частини дослідження. Це, зокрема, оснащення навчального процесу сучасними інформаційно-комунікативними засобами, використання яких дозволяє заощаджувати час і енергію, сприяє вивільненню викладача від рутинних дій на користь напруженої творчої праці.

Другий, комунікативний аспект створення інноваційного клімату, полягає у формуванні інноваційно-комунікативної культури в колективі, яка реалізується у формуванні здатності особистості до об'єктивної оцінки та упередження надмірного критицизму відносно нового, незвичного, у виробленні технології запобігання конфліктів, зв'язаних з відторгнення чужого досвіду, подолання соціально-психологічних бар'єрів, які нерідко виникають у процесі інноваційної діяльності тощо.

Специфіка підготовки фахівців у галузі музичної освіти полягає у поєднанні двох різновидів інноваційного пошуку: теоретико-методичного, який зачіпає проблеми підвищення ефективності викладання музичного мистецтва й становлення фахової майстерності майбутніх вчителів музики, та реалізацію особистісно-перетворювального потенціалу музичного мистецтва у розмаїтті його художньо-сугестивних, виховних потенцій. Отже, для викладача-музиканта, який має поєднувати у собі і музично-мистецьку, і методико-практичну підготовку, важливою є здатність досягати органічної цілісності суміщення різних аспектів інноваційно-пошукової діяльності, а саме – науково-методичної, інтерпретаційно-виконавської, творчо-педагогічної.

Досягнення цілісності та узгодженості цих різномірних за психологічною основою форм інноваційно-творчої діяльності потребує цілеспрямованого вдосконалення дискурсивного мислення, творчої інтуїції, збагачення художньо-образних, асоціативних уявлень студентів, а звідси – й застосування широкого комплексу методів, які забезпечать удосконалення інноваційної компетентності та особистісних властивостей студентів, що закладають базу успішної інноваційно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики.

У їх числі – методики інтерактивного, проблемно-пошукового характеру, розробка творчо-методичних проектів, включення студентів у спонтанно-театралізовані ігри, тренінги на вдосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції, самонавчання, самопідтримки, їх включення в систематичну концертно-просвітницьку діяльність. Застосування цих завдань дозволяє вдосконалювати у студентів здатність до креативно-інтелектуальної, науково-методичної діяльності, спроможність творчо експериментувати, переконливо презентувати свої здобутки, впроваджувати їх у виконавську та педагогічну практику.

Література

1. Ігнатович О. М. Фахова інноваційна культура педагогічних працівників : психологічні механізми / О. М. Ігнатович // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої]. – Вип. 7. – Кам'янець Подільський: Аксіома, 2010. – С. 229-239.
2. Клімова Г. П. Формування інноваційного клімату У ВНЗ / Г. П. Клімова // Право та інновації, 2013. – № 4. – С. 54-64
3. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ПИАНИСТА

Ли Юе

Университет Ушинского, Украина-Китай

В психологи творческой деятельности такие феномены, как воображение и представления являются наиболее важными атрибутами творческого мышления. Именно они активно участвуют в создании образа, раскрытие которого является основной целью творческого процесса в искусстве. Образность как характерный признак творческого мышления рассматривается в трудах таких учёных, как Л. Веккер, Л. Выготский, А. Леонтьев, Я. Пономарёв, С. Рубинштейн и другие. Относительно таких психических процессов как воображение и представления, то следует указать на исследования М. Гамезо, И. Домашенко, О. Дьяченко, А. Маклакова, Л. Шрагиной, других.

Проблемы воображения и представлений наиболее часто рассматриваются учёными в контексте с проблемами формирования творческой личности и с художественно-исполнительскими видами деятельности. Особенно актуальны вопросы воображения и представлений в проблемах интерпретации искусства. Примером могут служить работы С. Бондаря, В. Крицкого, О. Олексюк, С. Лысенко, Е. Поляковой, В. Холоповой и других учёных.

В своём исследовании мы обратили внимание на различие понятий «воображение» и «представления» в психологии. Между тем, в художественном исполнительском творчестве важен синтез образов и представлений. На этом основано внедрение в педагогику искусства понятия «художественно-образные представления».

Если мы говорим об искусстве, то в творческой художественной деятельности могут фигурировать как ведущий, генерализированный анализатор, например, слуховой у музыкантов, так и группа анализаторов, особенно в синтетической художественно-творческой деятельности (кино, театр, хореография). В любом случае, данные анализаторы функционируют в специфическом творческом мышлении личности, работающей в области искусства.

Специфическое мышление учителя искусства обусловлено не только особенностями профессии, но и художественным типом мышления, присущим людям любой художественно-творческой профессии. Учитель музыки, для которого игра на фортепиано является базовой профессиональной музыкально-исполнительской деятельностью, обладает типом образного мышления, характерным для пианистов. Это обусловлено природой пианистической художественной техники, при которой тактильные процессы происходят под влиянием слуховых представлений о звучании музыкальной интонации, фортепианной фактуры, тембральности звучания инструмента в контексте образа произведения, акстических возможностей педали и т.д.

Такое мышление у пианиста основано не только на звучащих представлениях или возникших ассоциациях как результатов воображения, но и на определённых знаниях. Касательно представлений, имеющих в своей основе знаниевый контекст, обращаем внимание на исследования Бай Бина, посвящённое звуко-тембральным представлениям, О. Щербининой, которая исследовала стиливые представления музыканта-пианиста.

В искусстве пианизма художественно-образное мышление является практически профессиональной способностью, без которой художественная интерпретация произведений невозможна. Воображения и представления пианиста основаны на его музыкальном, и шире, художественном опыте. Атрибутом такого мышления, а также представлений и образов, является образ, который формируется при восприятии явлений жизни и природы, и художественный образ при восприятии искусства. Такой образ наполняет багаж впечатлений, эмоциональных состояний, постепенно обогащая художественный опыт личности.

Опыт эмоционального переживания идеи, жизненного факта или образа из другого вида искусства, компетентность в опоре на жизненные реалии и композиционную драматургию раскрытия образа в литературе, музыке, живописи, является сквозным качественно-психологическим, личностным образованием, что составляет основу для функционирования художественно образных представлений пианиста.

Таким образом, представления и воображения, являющиеся результатом наблюдательности, впечатлений, исследовательской работы в области искусства, расширяют возможности пианиста для развития художественно-образного мышления, на основе которого происходит интерпретация музыкальных произведений.

ДО ПИТАНЬ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНІСНОГО ПІДХОДУ

Лю Сянь

Університет Ушинського, Україна-Китай

Методична підготовка є найбільш суттєвою складовою фахової підготовки майбутніх учителів. В сучасній парадигмі компетентнісного підходу методична підготовка представлена низкою компетенцій, що відбивають володіння студентами як загальними педагогічними методиками, актуальними для сьогодення, так і методиками навчання фахових дисциплін, що є усталеними, традиційними, а також інноваційними, навіть, альтернативними.

У підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва найважливішими вважаються компетенції, що пов'язані з організацією та проведенням уроків музичного мистецтва в школі, з організацією музично-творчої діяльності школярів, навчання їх співу, колективним формам музикування, музичного сприймання тощо. В Китаї дуже актуальним є навчання гри на фортепіано, отже методична компетентність в цьому питанні є дуже важливою.

Методична компетентність в підготовці вчителів музики представлена в дослідженнях таких вчених, як-от: Л.Василенко (методична компетентність у викладанні вокалу), О.Мартиненко (в структурі професійної компетентності), Н.Цюлюпи (в процесі інструментальної підготовки).

Але у більшості досліджень методична компетентність або відповідні компетенції входять в більш складне фахове утворення, якому й приділено увагу науковців. Наприклад, у фахову компетентність, художню, комунікативну, професійну (М.Михаськова, Лю Цяньцзянь, Є. Проворова), зокрема, музично-виконавську компетентність (О.Горбенко), музично-виконавську культуру (Н.Згурська, А.Михалюк).

Наше дослідження присвячено методично-зорієнтованій самопідготовці вчителя музики. Якщо розглядати самопідготовку як сучасну актуальну проблему фахового становлення компетентнісного вчителя музики, то його методична підготовка також має бути орієнтована на самостійність.

Самостійність в підготовці вчителя музики, зокрема в контексті компетентнісного підходу представлена у дослідженні Цзян Хепіна. За визначенням вченого, професійна компетентність майбутнього вчителя музики пов'язується із його здатністю успішно виховувати школярів як просвічених музичних аматорів, яка досягається на основі єдності та взаємозв'язку умотивованості студентів, їхньої цілеспрямованої когнітивно-операційної та професійної особистісної підготовки, сформованих навичок самостійної навчальної діяльності за методичним, педагогічно-просвітницьким та виконавчим напрямками викладацької діяльності [1, с. 17].

Поділяючи точку зору Цзян Хепіна, зауважимо на тому, що в процесі підготовки бакалаврів музичного мистецтва методика навчання гри на фортепіано не передбачена робочими програмами, оскільки у навчальних планах відсутня така дисципліна. Виникає суперечність між актуальністю набуття методичної компетентності вчителя музики до викладання фортепіано школярам у разі такої потреби та відсутністю цілеспрямованої організації набуття такої компетентності у навчальному процесі. Отже, процес методичної підготовки до викладання фортепіано для бакалаврів стає абсолютно самостійним. Це вимагає спеціальних принципів та педагогічних умов, які сприяють самостійності студентів у виборі стратегій щодо набуття методичної компетентності у викладанні фортепіано.

Література

1. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності [Текст] : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Цзян Хепін. – ДЗПНПУ імені К.Д. Ушинського, 2012. – 20 с.

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Мамикіна А. І.

Університет Ушинського, Україна

Сучасна вища освіта має бути спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної і професійної підготовки фахівців та всебічний розвиток особистості. У зв'язку зі зміною орієнтирів освіти, змінюються і вимоги до майбутніх учителів, зокрема вчителів музичного мистецтва.

З вищенаведеного виникає необхідність активізувати у студентів потреби знаходитися в постійному діалозі з культурою та новими знаннями. На наш погляд, основним шляхом вирішення цього питання є формування умінь самостійного навчання – тобто оволодіння технологією самоосвіти. Загальновідоме ствердження К. Ушинського про те, що вчитель як спеціаліст існує до тих пір, поки сам учиться. А теперішні студенти – це майбутні вчителі, які незабаром стануть на самостійний педагогічний шлях з його труднощами і проблемами, і повинні будуть адаптуватися в нових умовах.

Таким чином, здатність до самоосвіти ми вважаємо ключовою компетентністю майбутніх учителів.

Значущість проблеми самоосвіти в навчанні визнавали представники класичної педагогіки (Ф. Дістерверг, Я. Коменський, К. Ушинський та ін.), теоретико-методологічні основи самоосвіти висвітлено в наукових дослідженнях сучасних вчених (А. Айзенберг, А. Громцева та ін.), мотивацію і готовність до самоосвітньої діяльності досліджувала психолого-педагогічна наука (О. Арет, Г. Сухобська та ін.), пошук засобів організації самоосвітньої діяльності учнів розглянуті в працях зарубіжних авторів (Дж. Брунер, І. Ломпшер та ін.).

У наукових джерелах самоосвіта розглядається як процес цілковито самостійного навчання людини і характеризується цілеспрямованою пізнавальною діяльністю, яка керується особистістю.

Слід зазначити, що самоосвіта є не лише важливою проблемою, а й критерієм професійного розвитку вчителя. Тобто у контексті педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва, дуже важливо розглядати не самоосвіту взагалі, а професійну самоосвіту, що передбачає «включення» самопроцесів студентів, таких як самореалізація, самовиховання, самовдосконалення і спрямована на професійну вдоскональність. Успішність їх здійснення невідмінно залежить від власних індивідуально-психологічних особливостей і професійних умінь.

Ми розглядаємо професійну самоосвіту як багатогранний творчий процес фахового удосконалення власної особистості майбутніми вчителями музичного мистецтва, що залежить від (сформованих) інтерпретаційних умінь і спрямований на постійне підвищення педагогічної майстерності.

Вищевикладене обумовлює пошук шляхів формування універсального викладача музичного мистецтва, який повинен не тільки володіти комплексом теоретичних та практичних методів навчання, але й бути здатним до самовиховання та самовдосконалення.

Сучасний учитель музичного мистецтва в школі має бути зорієнтованим на публічно-освітні виступи перед школярами, що потребує використання нових різноманітних видів музично-виконавського та вербального спілкування з дітьми. Великого значення набуває також розширення репертуарних рамок за рахунок ескізної презентації великої кількості музичних творів

У зв'язку з цим зростає необхідність вдосконалення навчальних засобів пізнавальної діяльності. В контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва таким засобом виступають уміння художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, які спрямовані на самостійне оволодіння засобами пошукових аналітичних та виконавських дій.

З метою відстеження рівня розвитку умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів на факультеті музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського запроваджено контроль результатів виконання програмних вимог навчальних модулів з дисципліни «Основний музичний інструмент», зокрема перевірка розвиненості умінь щодо самостійного опанування музичного твору з вербальною інтерпретацією.

Аналіз результатів модулю з самостійного опанування музичних творів дає можливість не тільки проаналізувати динаміку загально-музичного і виконавського розвитку студентів, але і коригувати необхідні засоби й форми, які спрямовані на ефективність інтерпретаційних умінь у процесі самостійної роботи. В подальшому навчанні у студентів формується індивідуальна модель роботи над опрацюванням музичного матеріалу, яка за умов розвиненої рефлексії, створює основу для постійного професійного самовдосконалення. Така самостійна робота спонукає студентів до самооцінки та самоаналізу власних можливостей та дозволяє побачити результат професійної діяльності, що є основною умовою ефективності професійної самоосвіти.

Отже, професійна самоосвіта в аспекті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає не тільки закріплення професійних знань і засвоєння уже відомої інформації, а й одержання нових знань та практичних умінь, зокрема умінь художньо-педагогічної інтерпретації.

Література

1. Айзенберг А. Я. Самообразование : история, теория и современные проблемы / А. Я. Айзенберг. – М. : Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Невмержицька О. В. Самоосвіта вчителя як важлива форма методичної роботи в умовах становлення інформаційного суспільства / О. В. Невмержицька // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2016. – Вип. 46. – С. 281-284. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_72.

3. Рогозіна М. Ю. Самоосвіта як фактор особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя / М. Ю. Рогозіна // *Особистісні та ситуативні Детермінанти поведінки і діяльності людини.* – Донецьк, 2007. – С. 175-184.

СТРУКТУРА ВОКАЛЬНО-ЕСТРАДНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мамикіна О. А., Ду Дзцілун

Університет Ушинського, Україна-Китай

У сучасному культурно-світовому просторі підвищується зацікавленість педагогічної спільноти до проблеми максимального розвитку потенційних можливостей кожного члена суспільства. Це пов'язано з потребою сьогодення в підготовці дітей, здатних до успішної творчої діяльності в умовах постійного збагачення інформаційного поля та стрімких змін у мистецькому бутті. У руслі цієї стратегії важливим визнається вияв обдарованих дітей та забезпечення умов для всебічного розвитку їх індивідуальних здібностей, виховання позитивних соціально-особистісних якостей.

Однією з найбільш актуальних проблем у цій галузі є виховання музично обдарованих дітей, що пов'язано з раннім проявом саме музичних здібностей, із можливістю досягнення яскравих художніх результатів в ранньому віці (феномен Моцарта, Робертіно Лоретті). У останні десятиріччя однією з найбільш поширених форм музично-навчальної діяльності є заняття дітей, починаючи з молодшого шкільного віку естрадним співом, інтерес до якого підтримується мас-медіа та шоу-бізнесом [2].

Задля успішного розвитку обдарованих дітей у процесі їх занять естрадним співом, важливо забезпечувати їх гармонічну й всебічну підготовку до вокально-естрадної діяльності.

У структурі вокально-естрадної обдарованості дитини виділяємо три блоки: блок мотиваційно-ціннісної спрямованості; блок музично-фонаційний, що охоплює комплекс спеціальних музично-вокальних здібностей, блок особистісно-виконавських, індивідуальних та соціально значущих психологічних властивостей.

До першого блоку відносимо коло музичних, виконавсько-вокальних інтересів дитини, які спонукають школяра до занять співочою діяльністю. Важливу роль у їх активізації відіграє природна схильність до музичних вражень і переживань, емоційна чутливість, потреба у творчій самореалізації, характер родинного, соціально-культурного оточення.

Науковці припускають наявність певного зв'язку між мотивацією занять музикою і типом емоційності дитини, її темпераментом, вразливістю, чутливістю, імпульсивністю. Ці обставини обумовлюють у таких учнів відчуття своїх перспективних можливостей, більш гостре, ніж у інших, відчуття відмінності між художньо-оригінальним і банальним, в них більш швидко розвивається почуття смаку, а також потреба у створенні власного іміджу, визнання в середовищі однолітків.

Важливим педагогічним завданням є забезпечення домінування мотивів художньо-ціннісного спрямування над мотивами самоствердження.

До другого блоку відносимо три групи властивостей, які уможливають успішну вокально-естрадну діяльність, а саме: спеціальні музичні, вокально-фонаційні та естрадно-виконавські здібності. Перша група здібностей проявляється в природному прояві музично-слухових здібностей – ладового, ритмового чуття, музичної пам'яті; здатності до інтонаційно-виразної емоційності; вокально-голосові здібності проявляються у привабливому тембрі, достатньому діапазоні голосу, його динамічних характеристиках; сценічно-виконавські здібності полягають у природній пластичності, візуально вираженому артистизмі сценічного поведіння; в екстравертності, легкості встановлення комунікативних контактів, здатності до емпатії та музичного, енергетично-сугестивного впливу на слухачів.

Як показують дослідження, у здібних дітей, завдяки підвищеній чутливості, здатності мимовільно запам'ятовувати свої враження й утримувати пам'яті музичних образи, більш швидко формуються умовно-рефлексивні зв'язки, виконавські навички. Все це пояснює, чому окремі музичні прояви в таких дітей відбуваються нібито мимовільно, а не завдяки навчанню, не потребуючи від них значних зусиль, а значне коло навичок і вмінь формується в них значно швидше, чим у інших учнів.

Зауважимо, що це нерідко провокує вчителя до включення надто складних за художньо-образним змістом творів у навчальний репертуар, без врахування вікових особливостей їх мислення й сприйняття, що негативно пливає на музичний розвиток школяра, його систему художніх цінностей та подальший процес навчальної та естрадно-виконавської діяльності.

До третього блоку відносимо особистісні властивості музично здібних дітей. Дослідження особливостей психіки обдарованих дітей науковці дозволили встановити, що такі діти більш

емоційно чутливі в порівнянні з іншими дітьми, нерідко недостатньо врівноважені, гіперактивні або, навпаки, надзвичайно чутливі, сором'язливі, несміливі.

Суттєвим у вихованні особистісних властивостей є забезпечення рівноваги між впевненістю учня у своїх можливостях та здатністю до самокритичності. За відсутності внутрішньої впевненості, нездатності спиратись на вироблені критерії оцінки якості співу, в особливо вразливих дітей сформуватись перфекціонізм, зв'язаний з прагненням до досконалості найвищого рівня та низькою самооцінкою, підвищеною самокритичністю і відчуттям незадоволеності [1].

Натомість, за умов нерозвиненої самокритичності, переоцінювання досягнутих успіхів, часто підсиленого підтримкою батьків, самолюбство яких тішать досягнення дитини, в учнів може сформуватись надмірно високий рівень домагань, так звана «зіркова хвороба», тенденція до зазнайства. Тому важливо, як зазначає Дж. Уїтмор, уникати виникнення у обдарованих учнів самомилування, виховуючи в них культуру творчих взаємовідносин, спілкування й взаємодії, запобігаючи прояву в них відчуття моральної переваги над дітьми, менш успішними на цей час, прояву нетерпимості, заздрості, негативного ставлення до успіхів інших [3].

Отже, істотною в роботі з обдарованими учнями є посилення в них художньо-ціннісних мотивів навчання, всебічного розвитку вокально-виконавських і сценічно-творчих навичок, виховання позитивних соціально-особистісних властивостей.

Література

1. Приходько Н. В. Литвиненко М. С. Творческий потенциал, творческая активность, имидж и статус личности: определение понятий / Н. В. Приходько. [Електронный формат]. Режим доступа : <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/theory-and-methods-of-studying-education-and-training-411/11214-411-0655>
2. Риггс С. Как стать звездой / С. Риггс [Сост. Guntar College]. – М. : Guntar College, 2000. – 104 с.
3. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Дж. Уитмор [Пер. с англ.]. – М., 2005. – 168 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ В ВОКАЛЬНОМ КЛАССЕ ПО ОТБОРУ РЕПЕРТУАРА В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА

Мен Сиан

Университет Ушинского, Украина-Китай

В концепции Л. Столовича коммуникативная функция музыки рассматривается как сложная и синтетическая, объединяющая в себе ряд других функций, а именно: социальную, знаковую, творческую, воспитательную функции, которые наполнены и определяют смысловые нагрузки психологических, игровых, творческих аспектов деятельности личности в искусстве [1]. Однако в музыкальном искусстве как и в любой другой сфере деятельности, коммуникативный акт осуществляется благодаря языковым атрибутам. Язык искусства – это прежде всего язык музыкальной интонации, при этом он также имеет в своем ресурсе знаки, символы, имеющие художественно-смысловую нагрузку. Они и воспринимаются как смысловой художественный атрибут музыкальной речи. Вокальное искусство характеризуется тем, что его музыкальный язык наиболее интегрированный, в тоже время, более понятный. Вокалист в процессе пения всегда опосредован в своём творчестве коммуникативными процессами. Это художественное общение с концертмейстером, слушателем, композитором, поэтом, другими артистами-вокалистами (в ансамблевом пении и оперном искусстве).

Вокальная творческая деятельность имеет свои художественно-коммуникативные свойства, которые характеризуются уникальными свойствами. Это, прежде всего, касаются того, что вокальный голос певца является уникальным природным инструментом, которой сам артист настраивает, сам управляет его исполнительскими возможностями передавать образ и настроение, подавать ту или иную эмоцию. Это дает возможность говорить об особой рефлексии исполнительского процесса вокалиста, когда он непосредственно умеет настраивать свой голосовой аппарат на определенный образ, от которого и ведется диалог, или подается художественно-образная информация. Специфический аспект художественно-коммуникативной сферы связан также с актерской игрой, поскольку вокалист должен обладать компенсаторными свойствами, которые дополнительно усиливают художественную выразительность передачи образа.

Для эффективности художественно-коммуникативной составляющей исполнительского процесса важным регулятором становится полученный художественно-коммуникативный опыт. Успешность его приобретения зависит от специально организованной системы обучения. Среди прочих методических составляющих в систему входит и *репертуарно-отборочный элемент*.

Он базируется на выявленных нами принципах. Разрабатывая их для китайских студентов, мы учитывали, что их вокальное обучение в системе музыкально-педагогического образования Украины обеспечивается взаимодействием следующих генерализированных принципов, на основе которых выбираются частные принципы отбора вокального репертуара, а именно:

- принцип опоры на национальные традиции вокального обучения;
- принцип культуросообразности;
- принцип побуждения будущих учителей к творческому самовыражению в процессе вокально-исполнительской деятельности.

В качестве методических принципов подбора репертуара с целью повышения уровня вокальной подготовки были обоснованы и выделены следующие:

- принцип национальной обусловленности художественного творчества;
- целенаправленного использования полифункциональности музыкального искусства;
- принцип интеграции в стимулировании самостоятельности и саморазвитии студентов в вокальном искусстве.
- принцип опоры на национальное направление вокального обучения китайских студентов
- обеспечение культуросообразности вокального обучения;
- опоры на рекомендации выдающихся мастеров вокальной сцены.
- учет многообразия художественных образов, вокально-актерских амплуа в накоплении исполнительского репертуара.

Литература

1. Столович Л. Н. Жизнь, творчество, человек / Л. Н. Столович. – М. : Политиздат. – 1985. – 416 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Мінь Шаовей

Університет Ушинського, Україна – Китай

Усвідомлення перебігу власного мислення, оцінка вербальних і невербальних сигналів і ситуацій, критичний аналіз в процесі пізнання і діяльності є необхідними вміннями для педагога і пов'язуються з рефлексивною діяльністю. Розвиток означених умінь допомагає майбутнім фахівцям в галузі музичної освіти будувати індивідуальну, ефективну саме для нього, стратегію фахового саморозвитку, починаючи з етапу навчання і протягом всього життя.

До наукової категорії «рефлексія» зверталися вчені в галузі філософських (Г. Гегель, І. Кант, Дж. Локк та ін.), культурологічних (І. Зязюн, В. Семашко та ін.), психологічних (Л. Виготський, О. Леонт'єв та ін.) та педагогічних (О. Абдулліна, Н. Гузій, Т. Колишева, Г. Сухобська та ін.) досліджень. Філософське розуміння рефлексії ґрунтується на вивченні цього феномену як акту пізнання, невідривного від існування людини. В вимірах психологічної науки рефлексія, на думку Л. Виготського, є компонентом самосвідомості дозволяє людині спостерігати себе, диференціювати власне Я [1].

Рефлексивні вміння майбутніх учителів музичного мистецтва ми визначаємо як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції і прогнозування результатів, та забезпечує успішність академічно-фахової діяльності, зокрема, в процесі фортепіанного навчання. Розвиток у майбутніх фахівців рефлексивних умінь, які впливатимуть на всі види музично-педагогічної діяльності, потребує впровадження в фахову підготовку спеціально розроблених і взаємопов'язаних педагогічних принципів

Одним з принципів є принцип екзистенційності, що ґрунтується на ідеї про спроможність особистості «піднятися» над собою і над ситуацією і подивитися на себе з іншого боку. Така здатність дозволяє особистості розвиватися як самодетермінуюча істота. В контексті теорії, розробленої М. Рожковим, об'єктом екзистенційної педагогіки є суб'єктивне ставлення студента до того, що відбувається в його житті, а метою навчання – формування особистості, яка повністю розкриває власний потенціал і реалізується в соціально-значущій діяльності [4]. В результаті впровадження означеного принципу кожний студент обиратиме власний спосіб самоосвіти, усвідомлюючи себе в цілості і в розвитку, як особистості і професіонала.

Принцип суб'єктивної семантики безпосередньо пов'язаний з принципом екзистенційності і розглядається як ідея надання студенту свободи і варіативності в процесі інтерпретації музичного тексту і того, що в нього закладено автором. Питання виникнення і функціонування семантики суб'єкта є багатоаспектним. У працях Д. Завалишиної, Б. Ломова йдеться про складний характер її організації, враховуються зв'язки з діяльністю суб'єкта. Принцип суб'єктивної семантики пов'язаний

з готовністю майбутнього фахівця сформувати індивідуальну стратегію сприйняття і художньо-образного опрацювання музичного твору на основі наявних фахово-інтерпретаційних комплексів.

Принцип інтеграції аутокомунікативної і транскунікативної взаємодії націлений на активізацію поліфонічної діалогової та полілогової комунікації студента з власним внутрішнім світом, з навколишнім середовищем, з мистецтвом і через мистецтво з метою становлення рефлексивної позиції. Означений принцип пов'язаний з комунікативним методологічним підходом і спрямований на підвищення якісного рівня художньо-педагогічного спілкування. В аутокомунікативній ситуації людина одночасно є і комунікатором, і реципієнтом, тобто сторони, які взаємодіють, поєднуються в одній особі [2]. На відміну від аутокомунікації, транскунікація пов'язана з проявом найбільш узагальнених, комунікативно значущих і стійких особистісних рис, у яких втілилися певні комунікативні цінності, що виходять за межі конкретної комунікативної ситуації (В. Омельяненко). Інтеграція аутокомунікації і транскунікації дає змогу сформувати у майбутніх фахівців такий комунікативний досвід, який допоможе їм свідомо і ефективно розкодовувати і транслювати вербальні і невербальні сигнали в процесі спілкування з мистецтвом, з іншими через мистецтво і про мистецтво.

Принцип актуального наукового консалтингу передбачає своєчасне надання студентам необхідної для певної ситуації інформації, що пов'язана з науковим пошуком в процесі формування рефлексивних умінь.

Консалтинг в навчальному процесі розглядається як надання професійної допомоги в рекомендаційній формі в процесі навчання і виховання. Розрізняють такі види педагогічного консалтингу, як експертний (педагог здійснює діагностику і надає інформацію), процесуальний (активна взаємодія педагога і студентів), навчальний (педагог створює передумови для знаходження студентами вирішення проблем) [3]. Взагалі, технологія педагогічного консалтингу дозволяє організувати формування рефлексивних умінь майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки на основі інтенсифікації отримання нових знань, оптимізації міждисциплінарних зв'язків, актуалізації самоаналізу і самовдосконалення.

Визначення і впровадження вище викладених педагогічних принципів спрямовується на визначення ефективних педагогічних умов, зміст формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Література

1. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. /Л. С. Выготский. –М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 328 с.
2. Грабар Н. Використання методики аутокомунікації в системі індивідуальної роботи бібліотек вищої школи / Н. Грабар // Вісник Книжкової палати. – 2013. – № 9. – С. 12-15.
3. Попова Н.В. Консалтинг як інструмент розвитку сучасної освіти / Н. В. Попова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 43. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. – С. 56-60.
4. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики / М.И. Рожков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yspu.yar.ru>

ВИЗНАЧНА РОЛЬ ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Нечаєва Л. В.

Університет Ушинського, Україна

Формування художнього мислення в системі фахової підготовки майбутнього вчителя в галузі музичного мистецтва належить до найбільш актуальних і, в той же час, складних науково-педагогічних проблем. Її висвітлення знаходиться на перетині різних наукових галузей, зокрема естетики, психології, мистецтвознавства, педагогіки мистецтва тощо.

Як відомо, мислення в цілому є специфічною, духовною і теоретичною діяльністю людини, яка виступає процесом усвідомлення її буття. За В. Давидовим, мислення – це процес відображення дійсності, вища форма творчої активності людини. В самому процесі мислення вже закладений творчий підхід – намагання відобразити предмет не тільки таким, яким він є, а й на основі знання закономірностей його руху – таким, яким він буде або повинен бути для задоволення потреб людини.

Художнє мислення як культуротворчий феномен є процесом саморозвитку, самотворення і збагачення внутрішнього світу та сутнісних сил людини. Воно спрямовується на удосконалення духовності особистості і стає характеристикою її діяльності. Наукове підґрунтя дозволяє характеризувати художнє мислення як залучення особистості до творчої діяльності, яка розвиває універсальні професійні якості. Саме від цього значення художнього мислення для професійної

діяльності педагогів різних мистецьких спеціальностей і зокрема, вчителів музичного мистецтва, постійно підкреслюється у науково-педагогічній літературі.

Дослідження вчених В. Біблера, Л. Виготського, М. Гончаренка, Л. Дись, Г. Костюка, О. Лілова, І. Ляшенко, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, В. Петровського, С. Раппопорта, С. Рубінштейна, К. Столовича, К. Шудрі довели, що художнє мислення здійснюється не тільки на підґрунті різноманітних мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, судження, умовиводи), а й на глибокому взаємозв'язку інтелектуального і емоційно-чуттєвого. Уявлення і фантазія, асоціативні зв'язки та інтуїтивне відчуття – механізми, що забезпечують рух думки поряд з індукцією і дедукцією, аналізом і синтезом.

Відмінними рисами художнього мислення є: емоційна забарвленість і насиченість, велика роль інтуїції, образна форма матеріалізації художньої думки, зв'язок з чуттєвим уявленням, пам'яттю, емоційним станом, тобто з усіма компонентами розвинутої людської свідомості й підсвідомості. Крім того, художнє мислення включає в себе також соціальний досвід особистості, знання, навички, вміння, ерудицію. Як вид діяльності індивідуальної свідомості, художньому мисленню властиві й особистісні риси. Перш за все, воно відрізняється своєю естетичністю, духовним катарсисом, який впливає на формування загальноосвітніх цінностей, а мистецтво, в свою чергу, стає носієм і каталізатором високої людської культури. Таким чином, художнє мислення є складною, багатогранною і полі детермінованою реальністю, що потребує різнопланових підходів до її вивчення.

Здійснення будь-яких операцій художнього мислення завжди відбувається природно, з проходженням певних стадій та етапів. Так, *перший етап* являє собою початок мисленнєвого акту, який базується на пізнавальному інтересі, проблемних ситуаціях, навчальних або практичних потребах студентів і спрямован на розуміння смислу твору мистецтва. На *другому етапі* студент самостійно здійснює мисленнєві дії та операції, а саме: він з'ясовує, вивчає, аналізує, проводить асоціації, шукає зв'язки, узагальнює судження, формулює умовиводи. Під час цієї роботи художнє мислення набуває можливості планомірного або хаотичного функціонування. Крім цього, реалізація процесу художнього мислення вимагає від студента певних музично-теоретичних знань, понять, зокрема особливостей жанрів, стилів, художньої мови, засобів художньої виразності, які притаманні тому чи іншому твору музичного мистецтва. Якщо з'ясовується, що інформації заснованої на попередньому досвіді недостатньо, тоді студент звертається до пошуку і отримання нових знань. Використання попереднього досвіду з доповненням нової інформації розширює можливості розуміння композиторського задуму, драматургії твору, особливостей художнього образу, осмислення окремих елементів і, як наслідок, формує мовно-смісловий комплекс понять. Залучення студентів до нестандартних мисленнєвих операцій і дій (які поступово набувають стабільності) в значній мірі сприяють активізації художнього мислення. На *третьому етапі* з'являється ідея вирішення поставленої проблеми, але спочатку у вигляді гіпотези або задуму, які виникають під час інтелектуального осяяння, інсайту. Такий момент є найвищою точкою творчого процесу мислення. Виходячи з того, що художнє мислення здійснюється в процесі розв'язання структурно-логічних і емоційно-образних завдань, спрямованих на розуміння музичного твору, його драматургії, характеру музичного образу, тому тривалість його інсайту довше, ніж в іншій діяльності. Треба зазначити, що мисленнєві операції на кожному із етапів здійснюються по-різному, мають спонтанний характер, а вже на третьому етапі мисленнєві операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, судження, умовиводи) набувають певної якості, мають логічну завершеність і закінчену дію.

Своєрідним імпульсом розвитку художнього мислення ми вважаємо творче застосування різнобічних емоційно-образних завдань і нестандартних вправ, які дозволяють студентам в процесі самостійної роботи над музичними творами засвоїти систему відповідних культурологічних, мистецтвознавчих знань і понять, пов'язаних з художньою практикою і необхідних для їх осмислення.

Важливо підкреслити, що ситуації проблематизації, виникаючі під час сприйняття творів музичного мистецтва, потребують актуалізації особливих пізнавальних процесів, які не є завданнями у повному розумінні цього слова. Особливість їх виконання полягає в художньому аналізі, виділенні елементів художніх засобів, знаходженні зв'язків, зіставлень, порівнянь у процесі інтерпретації мистецьких образів. Системний аналіз проблемних ситуацій, активний пошук їх розв'язання дозволяє студентам активно використовувати засвоєні методи пізнання мистецьких явищ і процесів. Вони мають можливість вдосконалювати набуті в процесі художньо-педагогічної діяльності аналітичні вміння і навички, розвиваючи художнє мислення.

Отже, удосконалення якості формування художнього мислення є важливою умовою фахової підготовки студентів в галузі музичного мистецтва. Від інтенсивності його прояву залежить рівень спрямованості мотивації, професійної компетентності, творчої самореалізації майбутнього вчителя як носія художніх і духовних цінностей. При цьому художнє мислення ми розглядаємо як процес пошуку і відкриття художніх образів в мистецтві, який характеризується їх узагальненням, аналітичним і аксіологічним сприйняттям та відтворенням у художньо-педагогічній діяльності.

МОДЕРНІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ: ПОСТНЕКЛАСИЧНА АЛЬТЕРНАТИВА

Олексюк О. М.

Київський університет імені Бориса Грінченка, Україна

Тенденції цивілізаційного розвитку вимагають від системи освіти якісно нових результатів – підготовки не лише виконавця професійних функцій, а й суб'єкта професійної діяльності, який усвідомлює відповідальність за її результати, самостійно й компетентно приймає рішення. У сучасних умовах цю мету можна визначити як формування соціального суб'єкта цілісної, автономної діяльності і раціонально організованої особистості. Спроби подати компетентність як якість особистості, ототожнивши особистість випускника з сумою «присвоєних» ним компетенцій зумовлені тією самою просвітницькою моделлю – уявленням про всебічний розвиток особистості, хоча в цьому випадку компетенції вже не будуть інноваційними результатами освітнього процесу.

Освіта дає можливість індивіду присвоювати багато різних компетентностей, проте такий процес передбачає певну інтелектуальну зрілість, уміння здійснювати вибір, бути відповідальним, усвідомлювати моральні, правові та інституційні рамки свого вибору і його наслідки. Інтелектуальне і моральне «Я» суб'єкта в цьому разі співвідноситься з його духовним потенціалом – освоєними індивідом вищими духовними цінностями. Від ступеня зрілості, сформованості ціннісного ядра особистості залежить, чим насправді стануть компетенції – якостями особистості чи технологічним інструментом, яким індивід зможе (або не зможе) скористатися в професійній і життєвій практиці.

Розглядаючи проблему професійної підготовки фахівців, більшість учених констатує, що межі, які існують у педагогіці мистецтва, стають гальмом для становлення особистості, котра прагне досягнення художнього простору як цілісної системи. Так, скажімо, Г.Щербакова [2] вважає, що немає єдиних універсальної й ідеальної людини, музичного мистецтва й освіти, як немає єдиного ідеалу Краси, однаково сприйнятого всіма людьми на Землі. Існує багато різних людей, але вони не є просто частиною світової музичної культури, а утворюють підсистему єдиної складноорганізованої системи. Остання є цілісним музичним простором, в якій підсистеми перебувають у постійній взаємодії.

Новий тип структурних відносин (багатовимірність) визначає новий порядок розвитку педагогічної системи. На зміну класичним глобальним концепціям приходять так звані «м'які» методи пізнання з їхньою спрямованістю на суб'єктивність, на особистісно-індивідуальні, духовно-унікальні явища. Отже, парадигмальні зрушення в бік постнекласичної науки обумовлюють оформлення етапу постнекласичного осмислення змін у культурі й освіті. Істина не є унікальною, оскільки залежить від аспекту інтерпретації, що свідчить про головну ідею цього етапу. До дидактичних особливостей постнекласичного типу наукової раціональності в пізнанні, на думку вчених, належать: домінанта гуманістичних цінностей стосовно цілей навчання; духовно-моральні цінності як орієнтири гармонійного розвитку учня; освітній результат, в основі якого якості особистості і ключові компетенції.

З позицій некласичного / гуманітарного розуміння навчання постає у взаємозв'язку його змістовно-діяльній та ціннісно-сислової сторін, як частина системи освітнього процесу. Таким чином, за некласичних уявлень навчання є не тільки цілеспрямованим, а й ціннісно-орієнтованим процесом освоєння знань, способів діяльності, досвіду творчості для особистісного, професійного і культурного самовизначення людини.

Значний сенсозберігаючий потенціал «м'якої» надбудови на гуманітарні аспекти будь-якого знання мають герменевтичні методи, які ґрунтуються на продуктивній аналогії педагогічної дії з текстом. Знайти спосіб реконструкції педагогічної взаємодії – означає описати «об'єктивний дух» складного педагогічного цілого, складовими якого є педагогічні ролі і події. Сенс дії розглядається як вираження «об'єктивного духу». Він не створюється окремими людьми, а стає продуктом колективних зусиль. Індивідуальна дія «прочитується» як своєрідна проекція «колективного сенсу», що становить сталу структуру педагогічного простору.

У рамках такого прочитання тексту будь-яка педагогічна дія ґрунтується на передіснуванні певної культурної структури, детермінованої колективними ідеалами та цінностями. Здатність залучитись до колективних ідеалів та цінностей – це і є «герменевтичне передрозуміння», що лежить в основі всіх форм герменевтичного аналізу. Однак така настанова суперечить прагненню зрозуміти сенс індивідуальної дії. Д.Александр називає це явище «колективним ідеалізмом герменевтичного аналізу», що наслідую властиву класичній герменевтиці «слабку ланку»: він призводить до ситуації, широковідомої як «герменевтичне коло» [3]. Крім того, заповідною зоною герменевтичного аналізу стають непрямі зв'язки і взаємодії – спонтанні самодетерміновані дії, в яких і проявляється активність особистості, реалізується момент свободи, завдяки чому генеруються нові культурні цінності.

Відмінність у типах художньо-образних структур, як і в типах духовного досвіду, пов'язана з фундаментальною особливістю людського буття. Кожна людина володіє унікальною позицією місцеперебування в світі, унікальним життєвим світом і досвідом. Водночас вона існує в інтерсуб'єктивній реальності, тому життєві світи можуть перетинатися і збігатися, породжувати загальні образи буття. Феномен розуміння, «забезпечений» тією чи іншою художньо-образною структурою, парадоксально виникає до і поза кожним актуальним висловлюванням, тому що закладається загальним життєвим світом з його специфічною інтенцією на осягнення сенсу буття. Отже, художньо-образні структури стають умовами розуміння творів мистецтва як способів конкретних актуалізацій буттєвого розуміння. Звідси випливає паттерн (розвинена матриця, що формує ядро культури) постнекласичної педагогіки – другою домінантністю, взаємне прийняття один одного, визнання права кожного бути самим собою.

У контексті викладених вище положень особливий інтерес становлять педагогічні принципи інтегрованого підходу до змісту мистецької освіти, запропоновані О.Рудницькою [1]. Так, згідно з О.Рудницькою, теоретичний рівень інтеграції знань учнів спрямовується на усвідомлення сутності понять художнього змісту і форми, жанру і стилю, художньої метафори, символу, алегорії. Це потребує зіставлення за принципом аналогії та контрасту різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності, проведення паралелей між творами, близькими за темою, сюжетом, стилями, жанровою і структурною композицією тощо. Автор підкреслює, що теоретичний рівень інтеграції знань має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на активізації психологічних механізмів синестезії.

Цілком погоджуючись з авторами проаналізованих вище концепцій інтегративного знання в мистецькій освіті, зауважимо, що проблеми сучасної дійсності вимагають розробки нових наукових підходів, орієнтованих на виявлення головних напрямів науково-педагогічної діяльності з врахуванням глибини кардинальних зрушень, які принципово змінюють людське співтовариство. Утворені при цьому опозиційні пари проблем глобалізації світового простору – збереження національних культур, прискорення темпів науково-технічного прогресу – ціннісного статусу науки і мистецтва тощо – створюють предметне поле для інтегративного знання. На передній план виходить новий, вищий рівень інтеграції знань, пов'язаний із законами самоорганізації Універсуму.

Література

1. Рудницька О. П. Світоглядна функція мистецтв / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 10-13.
2. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкального образования: Уч. пособие / А. И. Щербакова. – Ч. 1 – М.: Граф-Пресс, 2008. – 256 с.
3. Alexander J. Sociological Theory since. – 1945. – L., Hutchinson, 1987. – p. 297.

ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЗАСІБ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Осадча Т. В., Яворська Ю. Г.

Університет Ушинського, Україна

У процесі соціально-економічних змін в Україні спостерігається й процес оновлення загальноосвітньої школи. Серед основних завдань сучасної школи не тільки отримання учнями знань, вмінь та навичок, а й формування особистісних якостей нового громадянина України.

Становлення дорослої особистості відбувається у підлітковому віці. Особливості цього періоду життя підлітка пов'язані, в першу чергу, з фізіологічним дорослішанням, коли відбувається суттєва перебудова всього організму: часто спостерігається підвищена емоційна збудливість, нестриманість, часта зміна настроїв. Як свідчать дані досліджень вчених, особливістю розвитку в підлітковому віці є двояка полярність психіки: надмірна товарицькість різко переходить в бажання усамітнитися. Незрозуміла сором'язливість переростає в нестримне бажання бути в центрі уваги, прагненням до самоствердження, пошуку власного місця в житті. Загальним в їх ідеалах є те що найчастіше вони пов'язані з прагненням до творчості. Головне завдання дорослих полягає в тому, щоб допомогти становленню особистості, не нав'язуючи свої пріоритети, в тому числі і музичні.

Музичне мистецтво (як стверджують педагоги-дослідники) є дієвим засобом виховання молоді. Найбільш доступним видом музичної діяльності для дітей (особливо для підлітків) в школі є хоровий спів. Хорове виконавство несе широку освітню функцію, активізує психічну діяльність, виховує пам'ять, почуття, смак, артистичність, емоційність, розвиває творчі здібності завдяки залученню кожного виконавця в цікаву практичну діяльність.

Цей вид виконавської музичної діяльності не вимагає від учнів попередньої підготовки. Колективна форма співу дозволяє природно виражати підліткам свої почуття. За словами Ю. Б. Алієва, всі учні однаково та водночас виконують усі вимоги, що витікають із змісту та структури виконуемого твору. Під час співу учні користуються однаковими співацькими прийомами, що дозволяє домогтись однакової манери виконання. Саме процес формування співацьких навичок школярів-підлітків у хоровому виконавстві є достатньо дослідженим (Л. А. Абелян, В. Н. Локшін, Н. Н. Добровольська, Е. М. Малініна та інш.). На їх думку серед основних вокально-хорових навичок, якими повинні оволодіти підлітки у загальноосвітній школі є співацька постава, дихання, точність інтонування, дикція тощо. Загалом хоровий спів сприяє активному залученню школярів до музичного мистецтва, а викладачі можуть здійснювати педагогічний вплив на учнів.

Як свідчить досвід нашої роботи, багато вчителів музики звертають увагу лише на подолання школярами вокальних труднощів та не звертають увагу на те, чи розуміють діти, про що співають. І підлітки, абсолютно механічно проспівують слова пісень. Хоровий спів стає самоціллю, а не засобом музичного виховання школярів. Сучасний дослідник В. М. Гребенніков підкреслює, що музичне виховання у процесі хорового співу відкриває для учнів шлях до пізнання музики, а викладачу – можливості до безпосереднього впливу на психіку та формування характеру вихованця. Таки висловлювання пояснюється великими виховним потенціалом колективної форми діяльності у підлітковому віці – підліток стає соціально активним, у ньому закладаються основи моральних установ людини.

Репертуар є одним з найважливіших питань в житті творчого колективу. Особливе місце в репертуарах хорів займають народні пісні. Українські народні пісні вчать основам вокально-хорової професійної школи співу, для якої характерні широта дихання, вокально-інтонаційна стійкість, яскрава й виразна подача слів, задушевність через багатство нюансів вокальної мови. Саме у народній музиці найбільш повно відображені основні морально-етичні цінності нашого народу (національний світогляд, ідеал людини, свої поняття про красу, добро, честь).

Так, у процесі розучування української народної пісні «Чи я в лузі не калиною була» окрім вирішення таких вокальних завдань як розширення діапазону, однакове формування голосних звуків тощо, вчитель музики вирішує завдання прищеплення підліткам почуття любові та поваги до традицій рідного народу, до рідної мови. Розучуванню твору М. Леонтовича «Ой у полі жито», найголовнішою складністю виконання якого є відсутність інструментального супроводу, також передувала бесіда. Вона розкривала багато сторінок життя козаків та переносила виконавців у далеке минуле Запорізької Січі, у час гетьманів та козаків, які понад усе любили свою рідну землю, відстоювали її. Пісні про козаків різни за характером, відповідно тим подіям, які відбувались. Учасникам хору пропонувалось прослухати у запису та обговорити свої враження від таких українських народних пісень як «За світ встали козаченьки», «Запорізька похідна» (оспівається хоробрість, мужність козаків), «Їхав козак за Дунай» (прощання козака з рідною землею, з домівкою, з коханою дівчиною), «Ой у полі жито» (відображається один з трагічних моментів козацького життя – смерть козака). Подальше розучування твору та робота над оволодінням такими вокально-хоровими навичками як навичка співацької постави, чистого інтонування, трьохголосного виконання твору та осмислення тексту твору – все це разом сприяло впливу на виховання в підлітків поваги до славного козацького минулого українців.

Таким чином, участь підлітків у хоровому виконанні (як одна з форм позакласної діяльності у загальноосвітній школі) краще ніж інші форми виконує свої виховні функції. Отримані нами результати свідчать про те, що хоровий спів є ефективним засобом впливу на музичне виховання підлітків. Ми сподіваємось, що вчителі музики в загальноосвітніх школах оцінять перевагу саме такої форми роботи з підлітками.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Падалка Г. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

1. Сучасний розвиток наукової думки в галузі мистецької педагогіки спричинив розробку узагальнюючих її основ, що можуть відігравати роль теоретичних орієнтирів практичного оновлення методики навчання мистецтва у вищій школі. Розглянемо їх послідовно.

2. Сучасними вченими розроблено проблеми **акмеологічного забезпечення художнього розвитку** майбутніх фахівців (А.Козир, В.Федоришин). В роботах науковців обстоюється думка щодо педагогічної ефективності акмеологічного спрямування музичного навчання, що виступає спонукуючою творчої активності особистості у процесі художньої діяльності. Активізація прагнення до

досягнення вершин в мистецтві, незалежно від індивідуальних мистецьких можливостей – незамінимий стимул художнього зростання студентів. Усвідомлення і відчуття художнього «акме» – психологічна основа мистецького навчання.

3. Важливим відгуком на потреби часу виступає концепція **формування художньо-ментального досвіду** студентів як однієї з граней національної основи мистецького навчання (О. Реброва). Художньо-ментальний досвід характеризується як фактор, що прискорює освоєння мистецьких дисциплін, сприяє адаптації учнів до художньо-педагогічного простору та спрямовує навчання майбутніх фахівців на подальше сприйняття, оцінювання та творення мистецтва в контексті етнічних цінностей. Значущість такої теоретичної позиції полягає не тільки у розвитку національних орієнтирів навчання, а й у обґрунтуванні методологічної основи для реалізації педагогічного потенціалу мистецької діяльності у роботі з різними віковими групами студентської та учнівської молоді.

4. Науковою значущістю відзначається розробка **гедоністичної парадигми**, дія якої розповсюджується на все поле художньо-педагогічної діяльності (Л. Василенко). Втілення гедоністичної парадигми спрямовує навчальний процес на розвиток в учнів здатності до отримання задоволення, радості та насолоди від мистецької діяльності. Об'єднуючи ідеї холізму, аксіологізму та еутимності, означена парадигма орієнтує навчальний процес на досягнення результативності навчання за рахунок актуалізації гедоністичного фону особистісних переживань учнів. Цінність впровадження гедоністичної парадигми полягає ще й у подоланні напруженості психологічного життя сучасної людини, оптимізуючи релаксаційні важелі мистецького навчання.

5. Врахування антропо-соціокультурних складових людських стосунків у сучасну епоху актуалізує проблеми формування здатності молоді до продуктивного, творчого, толерантного спілкування. Не може оминати цих питань і педагогіка мистецтва. У зв'язку з цим слід відзначити наукові здобутки А. Зайцевої у розробці та обґрунтуванні **екзистенційно-рефлексивного підходу**, що виступає системою науково-педагогічних установок щодо змісту і організації ефективного формування художньо-комунікативної культури особистості, орієнтує педагогічні установки на збагачення художньо-творчої взаємодії викладача і студента на основі досягнення емоційно-психологічного контакту між ними як суб'єктами навчального процесу, актуалізує повагу до «самості» та екзистенції «Іншого». Екзистенційно-рефлексивний підхід, згідно А. Зайцевої, сприяє забезпеченню особливих взаємин у просторі мистецького діалогу, де найповніше виявляються виміри суб'єктності, взаємної цінності, взаємоповаги та співпраці.

6. Не викликає сумніву актуальність мистецько-персоналізованого підходу, запропонованого О. Андрейко. Дослідниця доводить, що формування виконавської культури музиканта передбачає взаємозв'язок, взаємозумовленість та взаємозалежність між розвитком його особистісних властивостей та набуттям спеціальних фахових умінь. О. Андрейко слушно наголошує, що мистецько-персоналізований підхід активізує процеси інтеріоризації («вростання») об'єктивних взаємовідношень (композитор-твір-виконавець) в інтрасуб'єктивні психічні властивості виконавця і на цьому ґрунті сприяє створенню якісно нових особистісних характеристик виконавця. Саме врахування особливостей індивідуальних рис (персональних диспозицій) виконавця надає творчо-персоналізованого, суб'єктивно-лабільного характеру навчальному процесу, сприяє досягненню художньо-творчої виразності виконання.

7. Загалом продуктивність розвитку педагогіки мистецтва забезпечує взаємозв'язок усталеного, традиційного та інноваційного. Розробка узагальнюючих засад художнього розвитку особистості сприяє досягненню ґрунтовності науково-дослідницької діяльності, ефективності викладання мистецьких дисциплін у вищій школі. На завершення назовемо найактуальніші проблеми мистецько-педагогічного сьогодення, що потребують теоретичного аналізу. До них відносимо дослідження мистецької компетентності як складової загальної культури особистості, що передбачає розгляд мистецького навчання не тільки як засобу розвитку особистості, а і як необхідного компонента її цілісного буття. Зосередження наукових зусиль потребують такі проблеми, як розвиток емоційно-естетичної культури митця, подолання кваліфікаційної інфляції фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей і, звичайно, не втрачають актуальності історичні екскурси у становлення дидактичних основ навчання мистецтва, зокрема, в Україні.

Література

1. Андрейко О. І. Мистецько-персоналізований підхід до формування виконавської культури скрипаля / О. І. Андрейко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, випуск 11(16). – К. : НПУ, 2011. – С. 174-177.
2. Василенко Л. М. Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва : теорія та методика : [монографія] / Л. М. Василенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 336 с.
3. Зайцева А. В. Закономірності формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики / А. В. Зайцева // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і

методика мистецької освіти : Збірник наукових праць. Вип. 18 (23). – К. : НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2015. – С. 97-101

4. Козир А. В. Акмеологічна спрямованість формування фахової майстерності вчителів музики / Алла Козир // Молодь і ринок: щоквартальний наук.-педагог. та економічний журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Дрогобич : ДДПУ, 2005. – №3 (13). – С. 136-142.

5. Реброва О. Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : [монографія] / О. Є. Реброва. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 295 с.

6. Федоришин В. І. Компонентна структура акмеологічної розвиненості майбутніх учителів музики в творчих навчальних колективах / В. І. Федоришин // Наукові записки : зб. наук. праць. Серія : Педагогічні та історичні науки. – Вип. 119. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 20-25.

АУДИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИТИЯ МУЗЫКИ

Пан Синюй

Университет Ушинского, Украина-Китай

Известно, что человек познаёт мир с помощью комплекса модальных психо-физиологических процессов, которые сопровождаются анализом, осмыслением и переживанием информации, полученной разными анализаторами.

Говоря о слуховом модусе, напомним, что с самого детства ребёнок учится воспринимать звуковую среду, различать её свойства, градации качества звуковых источников, идентифицировать их. Психология классифицирует звуковые источники на речевые, музыкальные, шумовые и природные (голоса природы). Такая классификация используется в работах В.Ермакова, С.Рубинштейна, Г.Якунина и других.

Каждый пласт звуковой среды, её источники предполагают некоторую градацию озвучивания. Музыканты нередко пользуются такой вербальной дифференциацией, как «ещё не звук и уже не звук». Для музыкантов, таким образом, уже определяется феноменология слушательской культуры, которая заключается в оценке того, что есть звук красивый, благозвучный, что выходит за рамки человеческого восприятия эстетики звукового потока.

Дифференциация эстетики звукового потока и является основой формирования аудиальной культуры личности.

Аудиальная культура как следствие развитой способности дифференцированно воспринимать и оценивать звучащую среду, необходима для развития музыкального восприятия как школьников, так и будущих учителей музыки. Если учитель сам не владеет качественным музыкальным восприятием, основанным на аудиальной культуре, то он не сможет квалифицированно формировать культуру музыкального восприятия у школьников.

Познание музыки вообще не возможно вне перцептивного процесса. Он может быть как внешним, когда человек воспринимает музыкальный звуковой поток со стороны, то есть из различных источников звучания; а может быть и внутренним процессом, когда человек воспринимает то, что звучит во внутреннем плане, по аналогии «пения про себя, внутри себя».

Осмысление мира через восприятие звуковой среды с последующим его запоминанием, перенесением на музыкальный образный язык, способствует накоплению звучащих эталонов природного, голосового, шумового и музыкального происхождения, что обогащает ассоциативно-перцептивный опыт и способствует более яркому тембральному оформлению музыкальной интонации во время её исполнения.

Накопление такого опыта приводит не только к звуко-тембральному перцептивному обогащению, но и к кристаллизации эталонов звучания. Такая кристаллизация позволяет использовать чувство меры как при оценки музыкального звучания, так и при исполнении музыкальных произведений. Во втором случае речь уже идёт об интерпретации произведений, основанной на аудиальной культуре личности.

Мы говорим о том, что есть категория звуковой среды, которая неприемлема для музыкального восприятия личности, владеющей уровнем аудиальной культуры. В то же время, чтобы сформировать такую культуру, следует обогащать опыт восприятия различных музыкальных сред, расширять опыт восприятия звуковых ландшафтов.

В мировой музыкальной сокровищнице одной из наиболее тембрально обогащённых является феномен звуковой среды, созданный звучанием симфонического оркестра. Многоплановость звучания инструментов, их способность вызывать ассоциации со звучащей средой другого происхождения (голосами человека, природы, шумовых эффектов и другое) становится для учеников незаменимым средством формирования аудиальной культуры в целом.

Таким образом, приходим к выводу, что аудиальная культура личности и опыт музыкального восприятия – явления взаимосвязанные. Чем шире опыт музыкального восприятия, богаче

«капитал» музикальних звукових еталонів (інтонаційних, тембральних, темпо-ритмічних, звуковисотних, інших), тем тоніше становиться слухательська потреба особистості, а разом з цим і аудіальна культура. В теж час, чим шире сфера досвіду сприйняття звукової середовища, котра обогачає аудіальну культуру особистості, тем більш образним і тембрально наповненим становиться процес музикального сприйняття і вироблення.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ЗА КОРДОНОМ

Проворова Є. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Потреба якісних змін у методичній підготовці майбутніх учителів музики на початку третього тисячоліття детермінує вивчення сучасних тенденцій методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном, зокрема в Італії, Німеччині, Франції, США.

Однією з ефективних фахівців вважають підготовку учителя музики в Італійській Республіці. Професійно-методичну підготовку до співацької діяльності можна здобути, зокрема, в Римській консерваторії Санта-Чечілія, що здійснює навчальну діяльність на національному та міжнародному рівні, проводить наукові дослідження, копітку роботу з популяризації та розвитку талантів у галузі музики [7]. З-поміж навчальних дисциплін, важливих у підготовці майбутніх учителів музики, виділимо курс «Семіотика музики», що присвячений аналізу мови вокальних творів, а також формуванню єдиного еталону співацького голосу, вокального слуху, розвитку співацького дихання. Приділена увага і курсу «Педагогічна практика», у процесі занять якого студенти опановують педагогічні методи і прийоми щодо розвитку голосу та роботи над вокальним твором у загальноосвітньому навчальному закладі.

«Шкільна музика» є актуальною серед спеціальностей, яку обирають вступники до вищих музично-педагогічних закладів у Німеччині [1; 3]. І.Сташевська, аналізуючи історію музичної педагогіки Німеччини, приходить до висновку, що основними тенденціями розвитку вищої музичної школи в країні є євроінтеграція, стандартизація, орієнтація професійної підготовки на формування ключових компетенцій, зокрема музично-практичну, аксіологічну; персональну [5].

Зокрема, Університет музики та театру імені Фелікса Мендельсона Бартольдї (Лейпциг) [10] пропонує для студентів музичну, співацьку (півтори години «Спів» на тиждень), а також педагогічну підготовку, що складається з мистецько-практичного, музично-теоретичного, музично-педагогічного блоку. У процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності майбутні учителі вивчають, зокрема, такі навчальні дисципліни, як читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль теорія музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство, музична педагогіка [1].

Аналіз сайту Ліонської національної консерваторії музики і танцю (Франція) [8] засвідчує, що на вокальному факультеті студенти вивчають дисципліни, пов'язані з розвитком голосу, залучаються до семінарів з питань музичної практики.

Серед основних напрямів теорії та практики музичної освіти в США Л.Горюнова [2, с. 75–76] визначає зміщення акценту з творчої діяльності, що раніше трактувалася як найкращий метод творчого розвитку, на дослідження музичного сприймання. Музика як обов'язковий предмет вивчається учнями з восьмого класу двічі на тиждень по сорок п'ять хвилин.

Кожний вищий мистецький навчальний заклад характеризується власною освітньою програмою й індивідуально-груповим підходом. Навчання співу базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та використанні різностильового і різножанрового репертуару.

Деякі особливості методичної підготовки майбутніх учителів музики у США розглянемо на основі аналізу навчального плану бакалавра музики-вокал (*Bachelor of Music-Voice*) консерваторії Сан-Франциско (*San Francisco Conservatory of Music*) [9]. Студенти опановують такі курси, як початкова діяльність співака, вокальна фонетика, вокальне виконання; оперна манера співу.

Н.Овчаренко [4], дослідивши особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у США, зазначає, що вокальна психологія і педагогіка відносяться до дисциплін за вибором студента, а опануванню мистецтва співу характерне поступове ускладнення. Наприкінці першого року навчання студент повинен виконати дві італійські пісні або старовинні арії XVII-XVIII століття, три твори англійською мовою, чотири твори за вибором. Протягом другого року навчання вивчають чотири твори композиторів Генделя, Вівальді, Гайдна, Моцарта, Бетховена, Беліні, Доницеті, Мендельсона, Росіні, Шуберта, Шумана; дві пісні англійських композиторів Перселла, Арне; одна пісня Бетховена, Мендельсона, Шуберта, Шумана і арія з ораторії чи опери композиторів Баха, Гайдна, Моцарта, Вівальді; два твори за вибором студента. За третій рік навчання студент

виконує два твори раннього і пізнього романтизму: Брамса, Дворжака, Ліста, Шумана, Берга, Малера, Штрауса, Вольфа; дві пісні французьких композиторів Берліоза, Бізе, Дюпарка, Форе, Масне, Дебюсі, Пуленка, Равеля, Мійо, Месіана, Руселя; один твір Баха, одну пісню англійською мовою американського чи британського композитора ХХІ століття; арію з ораторії чи опери композитора ХІХ, ХХ, ХХІ ст.; дві пісні з музичного спектаклю, мюзиклу, американського репертуару композиторів Бернштейна, Гершвіна, Портера, Роджерса; Айвза, Брітена, Шонберга; три твори за вибором. Наприкінці третього року навчання виконують сольний концерт (25–30 хвилин вокальної музики), в кінці четвертого року – сольний концерт на 50–60 хвилин. У репертуарі випускника має бути однакова кількість творів італійською, німецькою, французькою та англійськомовами у стилі бароко чи класицизму, романтизму, імпресіонізму, неокласицизму, сучасного (ХХ–ХХІ ст.) періодів.

Сайт консерваторії Нової Англії (США) (New England Conservatory of Music) [6] засвідчує, що студенти працюють у майстер-класах видатних вокальних майстрів Джеральда Фінлі, Рене Флемінг, Томаса Квасткопф та ін.

Вивчення прогресивних ідей вищої музичної школи, зокрема, в Італії, Франції, Німеччині, у США дає змогу чіткіше окреслити вимоги до методичної підготовки майбутнього учителя музики. У сучасній шкільній музичній освіті акцентується увага на творчому осмисленні музики, що має знайти відображення у методичній підготовці майбутніх учителів музики. Аналіз зарубіжного досвіду дає підстави прийти до висновку, що професійно-методична практична підготовка майбутніх учителів музики до співацької діяльності характеризується динамічністю, гнучкістю, поліпрограмістністю, ефективністю; кожний навчальний заклад має свою освітню програму і все ж бракує досліджень, у яких описано, як підготувати ефективного учителя музики. Важливо проаналізувати проект замірів ефективного викладання (The Measures of Effective Teaching, MET), який фінансується Фондом Мелінди і Білла Гейтса; проектом «Учи як чемпіон» (Teach Like a Champion), що виконується під керівництвом Дага Лемова (Doug Lemov), про що йтиме мова в наступних публікаціях.

Література

1. Брайнин В. Б. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс / В. Брайнин, Р. Нойман // Музыка в школе. – Москва, 2007. – № 3. – С. 11–16.
2. Горюнова Л. В. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет / Л. В. Горюнова // Музыкальное воспитание в школе : сборник статей. – Москва : Музыка, 1985. – Вып. 16. – С. 75–80.
3. Как учат музыке за рубежом / сост., авт. предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – Москва : Издательский дом «Классика-XXI», 2009. – 208 с.
4. Овчаренко Н. А. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти / Н. А. Овчаренко // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. / гол. ред. С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – Вип. 4. – С. 154–163.
5. Сташевська І. О. Музична педагогіка Німеччини : історія, теорія, практика : монографія / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 560 с.
6. New England Conservatory of Music [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://necmusic.edu/>.
7. Conservatorio di Musica Santa Cecilia di Roma [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>
8. Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/lesformations/pedagogie-musicale>.
9. San Francisco Conservatory of Music [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sfc.edu/voice4>.
10. Hochschule für Musik und Theater «Felix Mendelssohn Bartholdy» Leipzig [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hmt-leipzig.de/index.php?dep98>.

ПРОБЛЕМА ВИКОНАВСЬКОЇ ВПЕВНЕНOSTІ У ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Реброва О. Є.

Університет Ушинського, Україна

Відомо, що комфортність праці та впевненість педагога позначається на якості його роботи, а отже, й на результативності навчання. Впевненість вчителя у своїх діях – яскравий показник його майстерності. Між тим, якщо розглядати стан впевненості, зокрема й професійної, з точки зору психології творчості, то впевненість певною мірою суперечить творчості. Ця теза визначена нами з огляду на стереотип, що існує стосовно творчих особистостей, а саме: творча особистість завжди піддає сумніву свої рішення, ідеї тощо. Виникає питання, чи суперечить впевненість творчим

процесам у діяльності майбутніх учителів музики та хореографії, музикантів та хореографів у їхній творчій діяльності.

Щоб відповісти на це запитання, розглянемо психічний стан впевненості з точки зору художньої ментальності як професійного феномену у галузі мистецької освіти. З цього погляду, впевненість – це психологічні стани відчуття, поведінки, настроювання на дії, що ґрунтуються на міцному поєднанні емоцій та прагнень на досягнення поставленої мети. Цей стан може бути як логічно та свідомо опрацьований, що є результатом певних когнітивних процесів та емоційний переконань, які підсилюють отримані результати розумової діяльності. А можуть бути, навпаки, наслідком спонтанних бажань, прагнень, неусвідомленого характеру. З психологічної точки зору, впевненість у собі має виявляється як: *почуття* (курсив наш) впевненості (внутрішнє відчуття сили, права і правоти), впевнена поведінка, яка демонструє силу, котра характерна для людей із сильною позицією, і це рішучість (впевнене прийняття і визначеність у рішеннях) [1]. Між тим, у творчому процесі є завжди прагнення творчої особистості до самореалізації, до розкриття образу через нові нетрадиційні погляди на художню ідею, до пошуку нових знань та відповідей на болючі і хвилюючі питання. Цей процес пошуку, з точки зору прагнень, є дуже рішучим, а отже впевненим. Натомість, отриманий результат не завжди задовольняє творчу особистість, що й спонукає до нових випробувань, пошуків, інших ракурсів розкриття ідеї. Останнє говорить про невпевненість, або незадоволеність, яка руйнує почуття переконливості та впевненості.

Але у творчому процесі завжди виникає кульмінаційна крапка, яка нібито поєднує переконливість, впевненість та творчі пошуки, що продиктовані невпевненістю щодо ідеальності отриманого результату. Це відчуття може тривати недовго, але воно виникає на стику результативності напрацювань та отриманого досвіду та досягнень власного рівня щодо поставлених завдань. Ця крапка і є тим тимчасовим елементом творчої впевненості, до якої поступово йде митець.

У діяльності музикантів та хореографів питання впевненості найгостріше виникає у виконавському процесі. Практика свідчить про певну розбіжність між музикантами та хореографами. Музиканти частіше є невпевненими у виконавстві, зокрема, в процесі гри на музичному інструменті. Це є наслідком або слабого рівня виконавської майстерності взагалі, або неякісною підготовкою щодо виконання конкретного твору. Натомість, вони можуть бути більш впевненими в педагогічному естетико-виховному процесі, навіть, якщо потребується щось виконувати, особливо, співати. Стосовно хореографів, навпаки, їх виконання завжди є впевненим, оскільки вони нерідко самі є авторами композиції танцю. Натомість невпевненість виникає під час вирішення методичних завдань, якщо група учнів є різноманітною за рівнем підготовленості.

Для подолання виконавської та методично-педагогічної невпевненості та набуття впевненості, такої що не суперечить феноменології творчості, потрібні особливі аналітичні та узагальнюючі операції художньо-образного мислення, вміння синтезувати, порівнювати, інтегрувати, поєднувати явища, події, коди-символи, образи-поняття тощо, які дозволяють здивувати, захопити, активізувати всі модуси сприйняття образу творів з боку того, на кого спрямований виконавсько-педагогічний процес. Цей різновид мислення є різоматичним, він ефективно поширює художній світогляд майбутнього вчителя музики та хореографії. Володіння таким мисленням безумовно надає впевненості вчителю не лише під час викладання мистецтва, але й у виконавському процесі, оскільки воно гарантує нестандартне, оригінальне вирішення творчих завдань, зокрема й в інтерпретації образу.

Відчуття себе в ролі вчителя, який здатен зацікавити учнів, формує впевненість у своїх діях, умотивовує до самостворення власного викладацького стилю, педагогічного іміджу, спонукає студентів на прогностичні дії. Останнє спонукає до накопичування досвіду художньо-ілюстративних практик, прикладів, пояснень, ігрових методів, які можуть бути передбачено використані. Усе це сприяє й виконавській впевненості у викладацькому процесі, що не суперечить творчості.

Отже, відповідно до художніх явищ та їх продукування в освітній простір вчитель музики або хореографії має володіти особливою, різомною моделлю мислення, вміти поєднувати у загальний інформаційно-образний потік складні приклади асоціативного характеру, бачити спільності в різних явищах природи, культури, людських стосунках. Ризоматичне мислення, з нашого погляду, виникає не лише за рахунок візуалізації, а й за рахунок багатовекторності пошуку асоціативних зв'язків, образних співставлень, глибокого проникнення у сутність явища з різних його сторін. Складний, глобалізований світ, що динамічно змінюється, актуалізує таке мислення. Але воно також скоріше властиве хореографам, ніж музикантам, оскільки їх мисленню та свідомості властивий модельний характер, зумовлений постійним моделюванням образів дійсності в танцювальній лексиці.

Наші спостереження та дослідження дали змогу констатувати більшу впевненість у виконавстві все ж такі у хореографів, може й саме завдяки більш розвинутому різоматичному мисленню як найбільш творчому.

Література

1. Козлов Н. І. Впевненість у собі [Електронний ресурс] / Н. І. Козлов // Психологіс, Енциклопедія практичної психології. – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/uverennost_v_sebe.htm.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ВИКЛАДАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ» ЯК ФОРМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ

Степанова Л. В.

Університет Ушинського, Україна

Самостійна робота магістрантів – це обов'язковий компонент процесу навчання у вищій школі. Якщо лекція закладає основи наукових знань в узагальненій формі, практичні заняття мають за мету розширити, уточнити ці знання, виробити професійні навички, то самостійна робота студентів призначена для поглибленого вивчення дисципліни і націлена на формування навичок художньої самоосвіти.

Самостійна діяльність магістрантів включає у себе розвиток навичок самостійного науково-творчого та художньо-творчого опрацювання матеріалу (підготовка презентацій, анотацій, докладів, рефератів, есе; створення творів-імпровазацій на задану тему, розробка науково-дослідних проектів, тощо); поглиблення знань та навичок в галузі мистецтва, удосконалення навичок підбору, опрацювання і викладання фактологічного та ілюстративного матеріалу відповідних темі, меті заняття, віковим та психологічним особливостям аудиторії, сприйняття та аналізу творів мистецтва, педагогічної інтерпретації їх смислів; формування техніки та культури педагогічної промови (виконання вправ з розвитку голосу, дикції, дихання, української та російської орфоєпії). У процесі підготовки до семінару магістри самостійно опрацюють додаткову літературу (навчальну, методичну, наукову), вчать критично оцінювати різні джерела знань.

Для досягнення курсу «Основи дослідження та викладання художньої культури» слід ґрунтовно й детально ознайомитися з відповідною літературою, що складає теоретичну основу курсу. До такої літератури належать підручники, учбові посібники, конспекти лекцій. Зокрема доцільним є ознайомлення з науковою літературою, де розглядаються загальні й окремі питання та проблеми мистецької педагогіки.

Одна з поширених, методично важливих форм самостійної роботи – є опрацювання науково-методичної літератури. При цій формі роботи найважливішою проблемою стає питання вибору на різних рівнях: вибору змістовної літератури, вибір головних положень та їх коротке конспективне формулювання, яке не втрачає головної думки авторського твору. Доцільним також є опрацювання джерел, які не мають теоретичного аспекту, але є взірцями високого аналітично-інтерпретаційного майстерства.

Головною умовою поглибленого досягнення змісту наукової праці, що містить герменевтичний аналіз та інтерпретацію смислів твору, є детальне знайомство з самим твором, що описується автором. Вербальна інтерпретація смислів твору мистецтва – це своєрідний «перехід» від сенсорного сприйняття твору до мисленого усвідомлення виразно-смыслових значень художньої форми. Прагнення студента якнайточніше «прочитати» текст твору характеризують сформованість в нього герменевтичних навичок.

Головним напрямком при аналізуванні ілюстративного матеріалу може слугувати рух від сюжету художнього твору, і способів його відтворення, до значень зображальних засобів і способів відображення абстрактної ідеї у конкретно-чуттєвих формах до скритих смислів твору. Подальшим полем аналізу може слугувати творчість майстра, стиль, до якого він належав, та стиль епохи взагалі. Слід пам'ятати, що під час аналізу ілюстративного матеріалу важливо не тільки те, який саме твір обрано, а також й те у якому ракурсі і з яких позицій він аналізується, і який метод аналізу використовується.

З'ясування смислу художнього твору здійснюється шляхом декодування семантичного значення художньої мови (колериту твору, його композиції, масштабу, жанру, стилю, тощо) з використанням знань про соціально-культурні особливості розвитку духовних цінностей епохи. При цьому повинно відбуватися зіставлення образу сприйняття з історико-культурним контекстом творчості автора та сучасними поглядами на мистецтво.

Отже, самостійна робота є формою вдосконалення професійної підготовки магістрантів. Під час підготовки будь-якого з питань самостійної роботи магістрант не тільки поширює свої знання з дисципліни, що вивчається, але й здобуває навички, конче необхідні йому в майбутній самостійній діяльності викладача.

БАГАТОАСПЕКТНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ПОЛІФОНІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Хан Ле

Університет Ушинського, Україна-Китай

Поняття поліфонії в мистецькій освіті зазвичай асоціюється з багатоголоссям в музиці. Саме у такому контексті поняття поліфонії переважно застосовується в музичній освіті: як музичний жанр, як засіб музичної виразності, як різновид музичного мислення тощо. Поліфонія також є навчальною дисципліною, котра систематизує знання студентів щодо поліфонічної музики, її канонів створення, виконання, сприйняття. У навчальних планах підготовки вчителя музики поліфонія як дисципліна викладається не в усіх ВНЗ.

Якщо виконання поліфонії як фортепіанного твору є необхідною вимогою у виконавській підготовці майбутнього вчителя, то на теоретичному рівні знання з поліфонії не є обов'язковими. Відсутність відповідної дисципліни компенсується тою інформацією, яка надається викладачам навчання гри на музичному інструменті.

Між тим, поліфонія як термін, що позначає багатозвучність в прямому сенсі, має й опосередкований сенс: багатоплановість, багатшаровість, навіть, багатоаспектність.

Відомо, що термін «поліфонія» став активно застосовуватися вже у ХХ столітті, зокрема в галузі мистецтва такими митцями, як-от: С. Ейзенштейн, В. Мейєрхольд. Науковці В. Ландсбергіс, З. Лісса, М. Шинкарьова використовують поняття «поліфонія» як метафору, послуговуючись нею під час аналізу творів мистецтва, зокрема, живопису, хореографії, театрального та кіномистецтва. Особливо актуальним цей термін стає для аналізу літературних творів, що підтверджується працями М. Бахтіна.

Як пише М. Сибірякова-Хіхловська, метафору «поліфонія» застосовано для пояснення процесу і результату діалогічних відносин (М. Бахтін), принципу існування культури (В. Біблер, О. Кривцун, О. Чукуров, Е. Левінас) [1, с. 4].

Традиційно у підготовці майбутніх учителів музики поліфонія застосовується в строго музикознавчому контексті. Між тим, наявність спеціалізації з художньої культури актуалізує застосування поліфонії як поняття, що позначає різноманітні лінії розкриття художньої ідеї, діалог сенсу та образу в різних видах мистецтва. Це спонукає застосовувати поняття «поліфонія» більш науково обґрунтовано, а не виключно як метафору.

Мова йде про педагогічний потенціал цього поняття, який може бути застосований для формування у майбутніх учителів музики уявлень щодо діалогу культур (полікультурний аспект поліфонії), діалогу сенсів (герменевтичний аспект поліфонії), розуміння полілогічного контексту поліфонічних творів (виконавсько-інтерпретаційний контекст), методичних умінь щодо врахування думок та уявлень учнів під час обговорення художніх образів творів, що створює своєрідну конструкцію «поліфонії» сприйняття художньої картини світу (асpekt «діалогової стратегії педагогічної діяльності», за О. Рудницькою).

Такий широкий погляд на застосування поліфонії як поняття, що позначає своєрідний феномен різних видів мистецтва не звучує розуміння поліфонії як суто музичного явища. Навпаки, фахова компетентність майбутніх учителів лише збагачується завдяки такому багатоаспектному розумінні цього феномену.

Між тим, оскільки дисципліна «Поліфонія» не завжди включається у навчальні робочі плани, значення виконавської підготовки щодо засвоєння поліфонічних явищ лише підсилюється.

У виконавській підготовці щодо засвоєння поліфонічної музики студентами, зазвичай обмежується вивченням творів барочного стилю. Інколи, викладачі звертаються й до поліфонічних творів Д. Шостаковича, Р. Щедріна, П. Хіндеміта. Значущість поліфонічної спадщини Й. С. Баха важко переоцінити. Але поліфонія має в музиці й певний стильовий аспект розвитку, на який не так ретельно звертається увага у навчальному процесі.

Зазначений нами стильовий аспект вивчення поліфонії може бути здійснений більш ефективно саме на основі застосування широкого сенсу поняття «поліфонія» та перенесення його на процес навчання гри на фортепіано.

Література

1. Сибірякова-Хіхловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання та виховання / М. І. Сибірякова-Хіхловська. – К., 2007. – 19 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Хуа Вей

Університет Ушинського, Україна – Китай

Актуальним питанням сучасної освіти є формування творчої, мобільної і конкурентоспроможної особистості, здатної приймати самостійні рішення, швидко орієнтуватися і рухатися у професійному просторі, планувати власний саморозвиток і керувати ним. В контексті даної освітньої парадигми неможливо перебільшити значення створення технології цілеспрямованого і ефективного формування творчого потенціалу, і особливо це стосується підготовки майбутніх фахівців у галузі музичної освіти.

Проблема творчого потенціалу розглядається філософськими, психологічними, педагогічними та соціальними науками. Увага дослідників зосереджувалася на різних аспектах і феноменах творчого потенціалу особистості та його розвитку. Творчий потенціал визнається як рушійна сила особистості (Н. Кічук). Вчені наголошують на необхідності формування останнього, досліджуючи цей феномен з боку філософського (О. Клепиков, І. Кучерявий, Л. Коган, О. Чаплигін та ін.), культурологічного (М. Ценко, Н. Мартинович, та ін.), психологічного (М. Гнатко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.) і педагогічного (О. Виговська, В. Лісовська, О. Приходько та ін.) аспектів.

В якості методологічних підходів до формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва ми вважаємо доцільним виокремити аксіологічний, системно-інтегративний, особистісно-креативний, рефлексивно-інтерпретаційний і акме-синергетичний підходи. Концептуальні ідеї означених підходів у комплексі дозволять обґрунтувати ефективні педагогічні умови формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

Аксіологічний підхід (І. Бех, А. Кавалеров, М. Каган, І. Зязюн та ін) ґрунтується на розумінні природи цінностей і впливу ціннісних орієнтирів на творчу природу особистості. Аксіологічний підхід дозволяє визначати кожного учасника освітньої взаємодії в якості ціннісно-вмотивованого суб'єкта діяльності і будувати суб'єкт-суб'єктні стосунки [3]. Ми вивчаємо аксіологічний підхід до формування творчого потенціалу вчителя музики у зв'язку з виокремленням інтра-мотиваційного компоненту означеного феномену, який полягає в усвідомленні студентом внутрішньої потреби в творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, за умовами якої реалізація власного творчого потенціалу набуває для особистості безпосередньої значущості, що дає змогу трансформувати потенційну творчу енергію в актуальну творчу діяльність.

Системно-інтегративний підхід ми пов'язуємо з інтер-когнітивним компонентом творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, який передбачає наявність взаємопов'язаної системи фахових, загально-педагогічних, психологічних, соціальних знань, які у своїй взаємодії формують досвід і світогляд майбутнього вчителя музичного мистецтва. Означений підхід зумовлює органічне поєднання системних та інтегративних елементів процесу навчання з урахуванням всіх його напрямків, що робить процес фахової підготовки вчителя персоніфікованим і актуальним [4].

Особистісно-креативний підхід зумовлюється виокремленням екстра-діяльнісного структурного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, який проявляється таким чином, що майбутній фахівець, носій творчого потенціалу, під впливом вмотивованої потреби у новому, намагається свій потенціал реалізовувати і розвивати, перетворюючи оточуючий світ і себе. Особистісно-креативний підхід полягає у можливості забезпечити кожному учаснику освітньої взаємодії значно вищу результативність навчально-пізнавальної діяльності на основі актуалізації особистісного творчого потенціалу (Т. Буданцева, І. Кукуленко-Лук'янець).

Рефлексивно-інтерпретаційний підхід ґрунтується на засадах самопізнання, самоорганізації та самореалізації в галузі професійної діяльності вчителя музики. Творча позиція викладача, зокрема музичного мистецтва, включає постійну потребу у фаховій рефлексії своїх дій як суб'єкта фахової діяльності. Рефлексивна і інтерпретаційна діяльності перманентно пронизують всі аспекти професійного життя викладача музичного мистецтва. Тільки за допомогою рефлексії вчитель музики здатен вирішувати професійні завдання не по шаблону, інтерпретувати і оцінювати власні творчі результати, набувати високого рівня майстерності в контексті обраної професії [1].

Акме-синергетичний підхід пов'язує всі викладені вище теоретико-методологічні підходи у єдину систему, націлену на помноження всіх ресурсів особистості – інтелектуальних, психологічних, вольових і творчих – на шляху особистісного та творчого розвитку [2]. Метою впровадження акме-синергетичного відходу в підготовку майбутніх учителів музики є досягнення ними максимального рівня професійного розвитку шляхом самоорганізації і самовираження [5].

Отже, ми вважаємо, що реалізація засад аксіологічного, системно-інтегративного, особистісно-креативного, рефлексивно-інтерпретаційного і акме-синергетичного методологічних підходів є

концептуальним підґрунтям ефективного процесу формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики.

Література

1. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия [Текст] / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Деркач А. А. Акмеология : Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Листопад О. А. Аксиологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті [Електронний ресурс] / О. А. Листопад // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 137-140.
4. Потапенко О. Б. Іванова В. В. Системно-інтегративний підхід у формуванні творчої особистості майбутнього вчителя в умовах педагогічного вишу / О. Б. Потапенко, В. В. Іванова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / [під ред. проф. З. П. Бакум]. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2016. – Вип. 48. – С. 30-34.
5. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
6. Фіненко О. Ю. Трансцендентний підхід у професійній підготовці кадрів в Україні / О. Ю. Фіненко // Трансформація соціально-трудової сфери: сучасні виклики, тенденції, доміанти інноваційного розвитку [Електронний ресурс] : матеріали міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф – Електрон. текст. дані. – Київ : КНЕУ, 2015. – С. 175-178.

ТВОРЧІСТЬ У ВИКОНАВСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Хуан Яцянь

Університет Ушинського, Україна-Китай

Фахова діяльність учителя музики надзвичайно багатогранна і різноманітна: розучування і робота над піснею, підготовка та демонстрація музично-ілюстративного матеріалу, вивчення музичної грамоти, слухання музики, музично-ритмічна діяльність, заняття зі шкільним вокальним ансамблем, хором тощо. Вчитель музики в сучасній школі повинен володіти одразу кількома фахами: педагога, психолога, вихователя, вокаліста, диригента, інструменталіста, артиста, режисера, сценариста та ін. Як слідство – про такого фахівця слід говорити, як про особистість, яка самоактуалізується, самовиражається через прагнення визначити і розвинути свої потенційні можливості. Творче зростання майбутнього вчителя музики починається стінах вишу, а згодом продовжується під час виконання самостійної мистецько-педагогічної діяльності. Воно є віддзеркаленням «визначення і втілення в постійно мінливих умовах навчально-виховного процесу й під час художньо-педагогічного діалогу з дітьми оптимальних та нестандартних рішень» [1, с. 145].

Часто, при характеристиці вчителів, про них говорять в одному випадку як про вимогливих і сильних, в іншому – як про таких, що люблять дітей та дбайливо ставляться до їх індивідуальностей. А ось таке визначення, як учитель творчий, є особливим. Саме слово «творчість» має безліч значень, серед яких виокремимо кілька основних: творити – створювати, сотворяти, виробляти тощо. Творчість – показник розвиненості особистості, вона є необхідною під час виконання майже будь-якого виду діяльності. В широкому сенсі слова творчість – це свідомо цілеспрямована діяльність людини (в нашому випадку – вчителя музики) щодо пізнання і перетворення дійсності.

О. Полякова у своїх дослідженнях звертає увагу на той факт, що педагогічну творчість за об'єктивним змістом і значенням можна вважати процесами удосконалення, винаходів, відкриття чогось нового, незвичного, нестандартного [2, с. 34]. Удосконалення – це раціоналізаторський рівень, результат прояву мистецько-педагогічної майстерності вчителя музики, модернізація та адаптація відомих прийомів і методів роботи до конкретних умов. Художньо-педагогічні винаходи – це перетворення, конструювання окремих елементів музично-педагогічних систем: цілей, принципів, засобів, методів, умов мистецького навчання і виховання (наприклад, гуманістична, особистісно-орієнтована, діалогічна педагогічні технології тощо). Відкриття – це найбільш значні новаторські мистецько-педагогічні рішення, що дозволяють реалізувати нові можливості вдосконалення педагогічної діяльності, а також суб'єктів музичного навчання.

На наш погляд, педагогічна творчість учителя музики в процесі виконавсько-інструментальної діяльності передбачає:

1) самостійність та ініціативу в підході до вивчення музично-історичних, музично-теоретичних, інтерпретаційних, методичних проблем, набуття фахових, музикознавчих, виконавських умінь і навичок. Згідно мистецько-освітньому стандарту, вчителі музики повинні мати уявлення про ідейно-естетичні погляди представників різних композиторських і виконавських

шкіл, розвиток художніх стилів та основних музичних жанрів, форм тощо, а також уміти віддзеркалити ці знання під час інтерпретації музичних творів;

2) прояв фантазії та уяви в музично-виконавській, музикознавчій музично-педагогічній навчальній і практичній діяльності. Фахівці в галузі музичної освіти повинні знати особливості роботи над звуком, ритмом, динамікою в інструментальних творах різного стилю, жанру, форми і вміти використовувати набуті знання в процесі художньо-педагогічного аналізу музичного твору з орієнтацією на конкретний вік учнів. Учитель музики повинен володіти імпрровізаційними навичками, сформованість яких зумовлена наявністю ґрунтовних фахових знань та інтуїції;

3) реалізацію вольових якостей при втіленні творчих задумів під час виконавсько-інструментальній діяльності, ефективне використання власного інтерпретаційного досвіду в нових умовах. У якості параметрів оцінки музично-інтерпретаційної творчості можна виокремити:

- ступінь усвідомленості інтерпретаційного задуму. Мова йде про самостійність задуму і його логічність (змістовний бік творчості);

- винахідливість, оригінальність, індивідуальність у виборі засобів виконавсько-інструментального втілення. Тут важлива роль належить нестандартності, нетрадиційності, але бажано, щоб вони були аргументованими;

- художність утілення інтерпретаційного задуму, перш за все, з точки зору концентрованості вираження основної думки (символіка, гіперболізація, метафоричність тощо);

4) наявність сформованих умінь оперувати набутим обсягом теоретичної інформації та практичних навичок, а також досвіду інтерпретації музичних творів у процесі музично-педагогічної діяльності. При цьому творчість – це не зовні активна демонстрація музично-інструментального виконавства, а глибинне прагнення особистості до самовираження і самовизначення – через мистецтво;

5) існування потреби до безперервного оновлення і збагачення багажу музично-інтерпретаційних знань, умінь і навичок у зв'язку з інверсійністю соціально-естетичних і соціально-педагогічних завдань, а також до виконавсько-інструментального самовдосконалення та самоосвіти;

6) наявність здатності до рефлексивної оцінки власної виконавсько-інструментальної діяльності та її результатів, до формування індивідуального стилю фахових музично-інтерпретаційних дій. Учитель музики повинен мати досвід аналізу і самоаналізу музично-педагогічної діяльності в школі, організації музичного навчання учнів різних вікових груп, у тому числі під час використання таких форм роботи, які пов'язані з інтерпретацією інструментальних творів;

7) сформованість внутрішньої установки на перетворення музично-інструментального процесу з метою оптимізації позитивних впливів на дітей і юнацтво під час музичного навчання і виховання.

Література

1. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. лед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
2. Полякова Е. С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности : монография / Е. С. Полякова. – 2-е изд., испр. – Минск : БГПУ, 2005. – 195 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРТЕПИАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ ДЛЯ РАБОТЫ В КИТАЕ

Чжоу Е

Университет Ушинского, Украина-Китай

Фортепианная подготовка будущего учителя музыки является многофункциональной и разноректорной. Об этом пишут многие ученые, в частности, Г. Падалка, О. Щолокова, Н. Мозгалева, Е. Реброва, Ван Бин, Фу Сяоцин, Цзяо Ин и многие другие.

Профессия учителя музыкальной культуры предполагает профессионально-педагогическую направленность фортепианной подготовки как целостного образования. В широком смысле слова такая направленность понимается как процесс и результат освоения игры на фортепиано с целью решения конкретных педагогических задач художественно-эстетического воспитания и развития, а также музыкального обучения школьников. Эти задачи и определяют вектора фортепианной подготовки.

Определяя вектора фортепианной подготовки, мы ориентировались как на функции учителя музыки, так и на возможности использования фортепианного репертуара, непосредственно фортепианного исполнительства на уроках в школе, в позаурочное время и в условиях внешкольных учреждений образования в Украине и в Китае. Одним из таких векторов для школьного учителя является исполнительско-иллюстративный вектор. Он охватывает комплекс умений учителя по использованию фортепианных произведений в эскизном варианте, в контексте возникающих педагогических задач, интерпретацию всего произведения как драматургической художественной целостности в раскрытии образа. Другим вектором является вектор освоения техник музыкального сопровождения, включающий умения аккомпанирования различным солистам, инструменталистам, даже шумовому детскому оркестру; подбор аккомпанемента на слух, чтение с листа и многое другое. Следующим вектором выделен вектор поддержки музыкального и творческого развития школьников. В этом направлении важным является исполнение на фортепиано в рамках музыкально-теоретических дисциплин, что с одной стороны способствует развитию музыкальных способностей учеников, а с другой формирует их музыкальную грамотность. И последний вектор, на который мы обращаем особое внимание, вектор методического обеспечения художественной компетенции школьников. Данный вектор актуален в использовании фортепианного исполнительства в межпредметных связях музыки и в интегрированных программах.

В своём исследовании мы обращаем внимание на поликультурный контекст фортепианной подготовки будущих учителей музыки, так как в рамках определенной культуры конкретизируются и требования к ней. Так, например, с учетом китайских традиций, в школах проводится урок пения. Это обуславливает компетентность учителя в музыкальном сопровождении. Однако, музыкальное сопровождение в Китае осуществляется по специальной цифровке, которая отражена в пособиях для аккомпанемента. Это накладывает определенные сложности, нередко фортепиано должно имитировать народные ударные инструменты. Поэтому концертмейстерские навыки для учителя музыки в Китае имеют свою специфику. Эта специфика не учитывается при обучении на Украине. Таким образом, студенты, осваивающие украинскую фортепианную школу, должны уметь самостоятельно ее экстраполировать на условия работы в школах Китая.

Что касается фортепианной подготовки учителя музыки в контексте поликультурности, то с одной стороны, создается впечатление, что фортепианная школа в ее культурной принадлежности не имеет значения для учителя. Однако именно учитель музыки работает в условиях определенных традиций и не забывает их. Для учителя музыки в Китае важно уметь преподавать фортепиано детям, которые имеют желание учиться играть на фортепиано после уроков в школе. Этот факт актуализирует фортепианно-методическая грамотность учителя.

Педагогическая направленность фортепианной подготовки предполагает компетентность учителя в использовании фортепиано для творческого развития школьников. На Украине упор делается на художественном развитии детей, а в Китае пока такой задачи не стоит. Стремление постичь традиции музыкальной культуры европейских стран вносит свои коррективы и в смысл педагогической направленности фортепианной подготовки будущего учителя музыки для работы в школах Китая.

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОБІКИ ДЛЯ РОЗКРИТТЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Шуплецова Л. Ю.

Харківська гуманітарно-педагогічна академія, Україна

Умови розвитку сучасного суспільства загострюють проблему підготовки кваліфікованих освітян. Однією з найважливіших ланок інтелектуального розвитку суспільства є якісна підготовка вчителів, тому необхідно озброїти їх новішою освітньою системою, привести зміст і технології їх навчання у відповідність до новітніх досягнень психологічної та педагогічної наук.

Педагогічна діяльність – це мистецтво, яке народжується при поєднанні майстерності й таланту педагога, а саме від його загальної високої ерудиції, культури, глибоких знань, досконалого володіння ефективними педагогічними технологіями, вмінням використовувати їх у процесі навчання й виховання. У зв'язку з багатогранністю діяльності вчителя музичного мистецтва як педагога й виконавця, під час його підготовки у вищих навчальних закладах, це питання набуває особливого значення. Учителеві необхідно оволодіти не тільки професійним виконанням музичного твору, а й глибоким, яскравим і дохідливим донесенням його змісту. У зв'язку з цим перед галуззю мистецької освіти постають якісно нові завдання формування такого мислення, яке дозволить

студентам засвоювати й самостійно переробляти музичну інформацію, що постійно поповнюється. Майбутньому вчителю потрібно систематично, напружено працювати над оволодінням творчим мисленням на новому рівні. У всіх областях творчості генерування нових ідей відбувається в рамках одних і тих же розумових процесів, а саме – розумового і творчого мислення [3].

Питаннями такого мислення займалися психологи Б. Ананьєв, І. Бех, О. Леонтьєв, В. Моляко та інші. Вони визначали, що для дослідження мислення необхідно вивчати властивості його структурних компонентів та зв'язки з іншими психічними процесами.

Особливості мислення в педагогічній діяльності досліджували І. Масол, О. Гайдамака, О. Калініченко, І. Руденко та інші. Їх дослідженнями встановлено, що мислення вчителів, особливо музичного мистецтва, зумовлюється специфічністю їх професійної діяльності. Музикознавець Б. Яворський мав погляд на музичне мислення, як на явище, що показує особистісне ставлення людини до мистецтва і за своєю суттю є виявом самостійних музично-пізнавальних здібностей [2].

Сучасні українські вчені-педагоги О. Костюк, О. Ростовський, О. Рудницька та інші вбачають у такому мисленні один з основних критеріїв сформованості загальної культури особистості, її музичного сприйняття, естетичного ставлення до навколишнього світу [1].

Музика є ключем до систем людської пам'яті. Вплив музики на клітинному рівні дозволяє говорити про її глибинну дію на мозкові структури та на організм людини в цілому. Доведено, що в результаті музичного впливу підвищується чутливість не лише слухових, але і зорових аналізаторів, покращуються психічні процеси уваги, сприйняття, запам'ятовування, регулюється обмін речовин. Велика кількість медичних і психологічних досліджень підтверджують позитивну дію музики на психофізичний стан і розвиток людини. У роботі вчителя музичного мистецтва очевидні переваги пам'яті й чим більше часу ми будемо тренувати її, тим більше позитивних наслідків отримаємо в майбутньому. Для ефективного її розвитку та підтримувannya необхідно виконувати певні настанови. Існують вправи, що сприяють роботі мозку, покращенню пам'яті та надають додаткові можливості для творчої роботи. Ці вправи назвали «Нейробіка». Винайшли її фахівець з нейробіології Лоренс Кац і письменник Меннінг Рубін. Вони довели, що при виконанні тривалої одноманітної роботи, людина важко зосереджується на справі, яку потрібно виконати. Однотипна робота призводить до падіння концентрації уваги й послабленню пам'яті. Результатом є зниження розумових здібностей оскільки погіршується зв'язок між нервовими клітинами головного мозку.

Метою розвивальних вправ для мозку є широке використання всіх п'яти чуттів людини, при цьому в незвичних комбінаціях та незвичайним способом. Суть вправ для мозку в тому, що постійно треба змінюватися самому та змінювати все навколо себе. Нейробіку називають аеробікою для мозку, тому що нейрон це – структурно-функціональна одиниця нервової системи, а аеробіка є комплексом фізичних вправ для підвищення працездатності, поліпшення настрою, енергійності, підйому творчих здібностей й емоційного стану всього організму. Щоб підтримувати високу працездатність необхідна зарядка як для м'язів, так і для мозку. Якщо для м'язів вже існує величезна кількість вправ, то для мозку розроблені деякі спеціальні вправи, що дозволяють йому бути у відмінній формі. Мозкова зарядка корисна для людей будь-якого віку. Дітям вона допоможе краще концентруватися та засвоювати нові знання. Дорослим – зберегти ясність розуму та чудову пам'ять, які не будуть втрачатися з віком, тому що ці вправи триматимуть мозок «у тонусі». Для майбутніх вчителів – це здатність творчо викладати свій предмет. Кожен чув теорію, що нервові клітини не відновлюються, але виявляється, що нові нервові клітини можуть з'являтися в організмі дорослої людини. Це було доведено в ході експериментів. Виявляється, що у людей зменшуються розумові здібності не через відмирання клітин, а через виснаження дендритів – відростків нервових клітин, які пропускають через себе імпульси від нейронів до нейронів. Якщо дендрити не стимулювати, хоча б час від часу, вони можуть атрофуватися і втратити свої здібності проводити нервові імпульси. Це фізіологічний процес, відбувається він так саме, як і м'язовий, але без навантаження швидко втрачає функціональні здібності. Пам'ятайте, щоб зберегти мозок у «живому» стані, необхідно змінювати стиль життя й збагачувати його новими враженнями. Наприклад, пропонуємо вправу «Алегро – адажіо», яку можливо виконувати вдома. Якщо ви зазвичай займаєтеся домашніми справами повільно, намагайтеся прискорити темп у два рази. Якщо ж ви кваліфікований холерик, змусьте себе все робити неквапом. Обов'язково включайте відповідну музику [4].

Отже, вправи для мозку, які сприятимуть відновленню розумових здібностей, покращенню пам'яті, розвитку творчого мислення, постійній внутрішній потребі до досягнення і генерування ідей, самобутності й оригінальності творчого прояву, допоможуть майбутнім учителям музичного мистецтва в роботі.

Література

1. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навчальний посібник / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
2. Методика навчання мистецтва у початковій школі : Посібник для вчителів / І. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Харків : Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с.

3. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.

4. Сеньков О. Нейробика – гимнастика для извилин / О. Сеньков // Здоров'є : [Інтернет-ресурс]. – Режим доступу : <http://zdr.ru/articles/neirobika-gimnastika-dlja-izvilin>

КАТЕГОРІЯ «СВІТОГЛЯД» У ПРОЕКЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Щолокова О. П.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Виникнення нових соціальних реалій в сучасному суспільстві вимагає переоцінки багатьох духовних цінностей і зв'язаних з ними особистісних світоглядних позицій. Провідною ідеєю та головною метою національної освіти України стало формування моральної, творчої мислячої людини з високою світоглядною культурою. У зв'язку з цим особливої уваги вимагає світогляд педагога, зокрема вчителя мистецьких дисциплін, оскільки сформована світоглядна культура набуває особливої значущості в його професійній діяльності. Наявність такої культури допомагає розкрити перед учнями глибокий гуманістичний зміст мистецтва, визначити найважливіші думки і погляди, закладені в його творах.

Звертаючись до проблеми світогляду в галузі педагогіки мистецтва, зауважимо, що специфіка цього феномена та його сутнісна природа є надзвичайно складним і багатовекторним явищем. Його можна представити як цілісну систему наукових філософських, соціально-політичних, моральних, естетичних поглядів на світ, тобто на природу, суспільство та мислення.

Як одне з фундаментальних понять у просторі людської думки, світогляд здавна намагалися осмислити у різних галузях наукового знання. Так у філософському словнику «світогляд» характеризується як система принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, котрі визначають відношення людей до дійсності, загальне розуміння світу, а також життєві принципи програми їх життєдіяльності. Суб'єктом (або носієм) світогляду може бути і окрема людина, і соціальна або професійна група, а також етнонаціональні або релігійні спільноти і класи та суспільство в цілому.

У світогляді проявляється єдність внутрішнього і зовнішнього, об'єктивного і суб'єктивного. Суб'єктивна сторона світогляду полягає в тому, що у людини формується не тільки цілісний погляд на світ, а й узагальнене уявлення стосовно себе, котре складається з розуміння й переживання свого «Я», власної індивідуальності, своєї особистості. Саме тому в сучасних дослідженнях все більше застосовуються «людські вимірювання», які поєднують науковість з гуманністю, пошук з відповідальністю, а знання – з мудрістю.

Вивченням світогляду у педагогічній площині займалися такі відомі вчені як М. Ашманіс, С. Гессен, Б. Ліхачов, В. Сластьонін, В. Черноволєнко, М. Фіцула та ін. Зокрема С. Гессен писав: «Не маючи світогляду як життєвого ставлення суб'єкта до світу в цілому, ставлення, яке містить в собі, поруч з уявленням про світ, оцінку його з точки зору цінностей, тобто деякого життєвого ідеалу, поза таким світоглядом немає самосвідомості, отже не може бути буття людини як особистості» [1, с. 6]. Разом з тим В. Сластьонін підкреслював, що успішність світогляду забезпечується наступністю навчання, взаємодоповнюючими зв'язками у різних предметах, а також узгодженим впливом на інтелект, волю, емоції та практичну діяльність особистості.

Осмислюючи сутність феномена «світогляд» в галузі педагогіки мистецтва, вчені (В. Ражніков, Л. Рапацька, О. Рудницька, Г. Тарасов, Г. Ципін, Б. Целковніков), перш за все, спираються на його філософське розуміння як системно-цілісного явища з духовно-моральною константною. Згідно даної позиції світогляд педагога мистецьких дисциплін можна представити як особливу форму свідомості та результат засвоєння основних цінностей свого життєвого і професійного буття. При цьому йому потрібно не тільки самому мати таку впевненість, а й вміти передавати свої переживання та віру своїм вихованцям. Така необхідність визначається специфікою художньо-педагогічного процесу.

Великого значення світогляду педагога-музиканта для його успішної професійної діяльності надає Б. Целковніков. Він зазначає, що «світогляд педагога-музиканта можна розглядати як універсальну професійну культуру, яка зв'язує між собою духовно-моральні, психологічні та інші компоненти» [2, с. 83].

Відтак пріоритетного значення для мистецько-педагогічної освіти набувають такі питання:

- що таке мистецтво і яке його значення в сучасному суспільстві;
- в чому полягає цінність мистецтва минулих епох;
- яка роль мистецтва у житті суспільства і окремої людини;

- чи потрібно включати мистецтво в якості навчального предмету в програми загальноосвітніх навчальних закладів.

У фаховій підготовці майбутнього вчителя мистецьких дисциплін постійно виникає необхідність розгляду світоглядних позицій з точки зору педагогіки мистецтва, обґрунтування різних концепцій, теорій, систем мистецької освіти, визначення характерних рис у формуванні особистісних якостей та творчого потенціалу педагога. Звернення до цих питань набуває особливого значення у зв'язку з тим, що сучасний фахівець потребує визначення своєї власної професійної позиції, свого стилю художньо-педагогічної діяльності для подальшого її удосконалення протягом усього життєвого шляху, сповненого багатьма протиріччями, що вимагає аргументованих і компетентних рішень. Власна професійна позиція пов'язана з умінням знаходити й обґрунтовувати професійні проблеми, бачити їх значимість та співзвучність концептуальним позиціям педагогіки мистецтва.

Таким чином, можна стверджувати, що світогляд вчителя мистецьких дисциплін, виступаючи актуальною проблемою сучасної вищої мистецько-педагогічної освіти, знаходиться у діалектичному зв'язку з його професійною діяльністю, маючи суттєвий вплив на навколишнє мистецько-педагогічне середовище.

Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
2. Целковников Б. М. Мировоззрение педагога-музыканта : В поисках смысла. Исследование / Б. М. Целковников // Отв. ред. Э. Абдуллин. – М. : Изд. МПГУ, 1999. – 231 с.

СЕКЦІЯ 2. МЕТОДИКА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ВИКЛАДАННЯ ПРОФІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРИКЛАДНЫХ РЕМЕСЕЛ

Аль-Фавади Худам Мезаал Салих (Ирак)

Университет Ушинского, Украина

Формирование и развитие креативных способностей студентов в поле художественно-прикладных ремесел – одна из самых актуальных проблем современного образования. С ней связан целый ряд вопросов, в частности, касающихся этнодизайна, которые до сих пор вызывают дискуссии, и решение которых имеет особое значение для художественно-педагогической практики. Происходит фундаментальное осмысление роли прикладных ремесел в пространстве этнодизайна в целостном развитии культурной личности. Понятия «креативность», «креативное мышление» и «креативные способности» определяются как сложное, многогранное и многомерное явление, как существенная характеристика современного педагога-художника.

В решении вопросов научной организации процесса формирования и развития креативной способности личности мы используем разработанную и экспериментально проверенную методическую модель художественного обучения декоративному искусству на основе прикладных ремесел с использованием предметов экологической маргинализации. Наши позиции основываются на выделении художественного языка прикладных ремесел в пространстве этнодизайна. Именно: в условности, в метафоричной образности, в символичности художественных средств, используемых для переработки в новое эстетическое качество различных вторичных материалов, экологически маргинализированных. Овладение студентами этим языком в процессе обучения декоративному искусству, как свидетельствуют результаты диссертационного исследования, эффективно способствуют развитию креативной способности в области художественного творчества.

Креативная способность предопределяется концентрацией творческой энергии на предмете деятельности, на умении находить неординарные творческие варианты создания новых художественно-эстетически оформленных изделий и на способности подбирать соответствующие технологии их изготовления в материале.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Бартенєва І. О.

Університет Ушинського, Україна

Формування професійних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва спирається на сукупність методологічних підходів:

- історико-культурологічного підходу, що дозволяє розглядати різні явища в мистецтві, у художній творчості в цілісності, взаємозумовленості, а також місце мистецтва в культурі, у тому числі педагогічній, визначається його функціями – комунікативною, інтегративною, художньо-естетичною;

- художньо-естетичного підходу, що виявляє специфіку художньо-освітньої, духовно-моральної, виховної, естетичної, суспільно-перетворюючої й інформаційно-комунікативної функції образотворчого мистецтва в системі художньо-педагогічної освіти, що припускає створення цілеспрямованої ситуації, при якій виникає естетична потреба в навчанні, що сприяє самовираженню в художньо-творчій, педагогічній і методичній діяльності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва;

- комплексно-інтегративного підходу, що відбиває міжпредметні й надпредметні зв'язки психолого-педагогічних технологій і змісту художньо-педагогічної освіти як комплексного явища, в основі якого лежить поліфункціональність та інтеграція різних видів образотворчого мистецтва;

- особистісно-діяльнісного підходу, обумовленого соціальними установками й переконаннями відносно різних видів мистецтва, розвиненістю духовного світу, особливостей, здатностей особистості, диференціацією процесу, засобів і результатів у художній творчості й морально-естетичному розвитку. Послідовна його реалізація підвищує ефективність художньо-педагогічної освіти, забезпечує широкі можливості для оволодіння компетентностями особистості, здатністю до мобілізації й готовності до пізнання світу, навчання, співробітництва, самоосвіти й саморозвитку в професійному становленні майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

ТЕХНІЧНІ НАВИКИ ЯК ШЛЯХ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАННЯ РИСУНКУ

Басанець Л. В.

Університет Ушинського, Україна

У великій царині мистецтва рисунка існує галузь знань, предметом вивчення якої є практика процесу творення рисунка – техніка рисунка. Опікуючись засобами, матеріалами, технічними прийомами та руховими рисувальними функціями руки вона є змістовною складовою рисувальної освіти. Про її фундаментальну роль в навчанні мистецтву каже той факт, що в старій петербурзькій академії мистецтв 6 перших років з 12 було присвячено: 1) навчанню технічним навичкам рисунка, 2) копіюванню з оригіналів. Саме це було базою високого рівня академічної освіти.

Педагоги та науковці М.М. Ростовцев, Л.Г. Медведев, Ю.І. Найда та інші, підкреслюючи велике значення техніки, зазначали, що їй в художніх вузах і ХГФ приділяється недостатньо уваги, вони відмічали низький рівень технічної грамотності студентів, що негативно впливає на якість студентських рисунків та на якість процесу навчання. Науковці констатували незадовільне володіння студентами технікою рисунка на рівні практичної реалізації зображення та на рівні функціонування технічного і формотворчого мислення.

Сьогодні окреслена ними ситуація залишилася незмінною. В сучасній навчальній діяльності опанування технікою носить некерований, випадковий характер, йде стихійно і несвідомо. Оволодіння технічними прийомами, а також матеріалами і засобами йде саме під час їх використання з метою зображення. Якість такого опанування дуже низька, оскільки саме технічні знання і уміння є засобами процесу образотворчої діяльності. Отже, страждає ефективність обох процесів. Змінити існуючу ситуацію можна шляхом створення окремої дисципліни, що ставить за мету цілеспрямований розвиток знань і умінь техніки рисунка, що при суттєвому скороченні годин на опанування рисунком є природнім шляхом оптимізації навчання і підвищення його ефективності.

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ВСТУП ДО МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА»

Белічко Н. Ю.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

«Вступ до мистецтвознавства» є базовим початковим курсом у фаховій підготовці мистецтвознавців. Лекційний курс висвітлює специфіку видів образотворчого мистецтва, використання різноманітних технік і матеріалів в їх історичному розвитку – від первісного мистецтва до сучасності. Курс складається з окремих розділів, які презентують основні види образотворчого мистецтва. Розпочинається лекційний курс із графічного мистецтва – рисунка та друкованої графіки. При викладанні цієї частини курсу значна увага приділяється практичним заняттям.

Під час аудиторних лекцій проходить вивчення історії розвитку рисунка, особливостей застосування певних інструментів та матеріалів, визначення їх специфічних рис із демонстрацією відповідного ілюстративного ряду. Після опанування цим матеріалом проводиться практичне заняття під час якого студенти створюють власні рисунки з використанням вивчених інструментів і матеріалів. Знання графічних технік після аудиторних розглядів студенти поглиблюють у майстернях НАОМА – офортній та літографічній. Прослухавши інформацію щодо процесу технології виготовлення офорту, акватинти, лінориту та літографії студенти мають можливість власноруч надрукувати графічні аркуші. Продовженням в опануванні даної теми є аналіз графічного твору, виконаного студентом графічного факультету, обраний самостійно студентом-мистецтвознавцем. До цього виду робіт входить обов'язкове спілкування з автором обраної гравюри. За результатом проведеної роботи виконується письмова робота із наведеним формальним аналізом та презентація.

Наступною темою курсу є розгляд видів друкованої графіки. В результаті отримання нових знань студенти створюють екслібриси один для одного, дотримуючись всіх специфічних вимог до цього різновиду графіки. Свої роботи вони представляють перед аудиторією співкурсників, надаючи відповідні коментарі та розшифрування екслібрисів.

Для якіснішого засвоєння матеріалу за темою види друкованої графіки практичне заняття проводиться на базі фондів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського де студенти мають можливість ознайомитись із оригінальною станковою гравюрою найрізноманітніших технік як сучасною, так і старовинною, кіноплакатом, лубком, книжковою ілюстрацією, різновидами промислової графіки. Під час означених творчих практичних занять студенти закріплюють теоретичні знання, випробовують свої власні сили в графічних техніках, поглиблюють уявлення про специфіку творчого процесу й самі стають його учасниками.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНТЕГРАЛЬНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ДИЗАЙНЕРА ХДАДМ

Гончар О. В.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

На тлі Європейської інтеграції України останнім часом в Україні відбуваються значні зміни у системі освіти. Початок ХХІ сторіччя може бути відзначений як особлива межа у процесі глобалізації суспільного розвитку, що потребує створення галузевих стандартів вищої дизайнерської освіти нового покоління. Вища освіта повинна формувати у студентів усі якості, що необхідні для реалізації їх професійної діяльності та конкурентоспроможності на ринку праці. Таке оновлення змісту і стандартів сучасної дизайн-освіти відбувається на основі компетентнісного підходу.

Твердження про визначну роль спілкування, що впливає на успішність кар'єри майбутнього дизайнера, сьогодні вже не викликає сумнівів. Компетентність у спілкуванні є синтезом креативного мислення, емпатії та безпосередньої суб'єкт – суб'єктної продуктивної міжособистісної взаємодії. Формування комунікативної компетентності передбачає оволодіння знаннями стилістики мови, комунікабельність, лідерство, етичні зобов'язання, вміння робити у команді, долати конфлікти тощо. Мета будь-якого дизайнера презентувати привабливу ідею означає уміння вирішувати проблеми унікальним шляхом із урахуванням усієї палітри можливостей, що з'являються у процесі пізнання іншої людини через аналіз її особистісних якостей, мотивації, культурної спадщини, звичайного для неї середовища, цінностей, потреб тощо, тобто у результаті емпатії.

Для кожного типу комунікації характерні особливі стосунки партнерів, залежно від їх мети та завдань. У цьому аспекті специфіка комунікації дизайнера та замовника, наприклад, щодо розробки продукту, послуги чи сервісу у цифровому середовищі полягає у бажанні фахівця зрозуміти запит користувача, його досвід, хід думок, а вже потім досягати технічні та економічні можливості

реалізації проекту. Таким чином, специфічною рисою або спеціалізованою комунікативною компетенцією дизайнера, тобто такою, що лежить у площині сфери дизайнерської діяльності, є створення умов для емпатійного типу комунікації, що є невід'ємною складовою дизайн-мислення.

«КОЛЬОРОЗНАВСТВО» ЯК БАЗОВА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА ДЛЯ ВСІХ НАПРЯМКІВ ДИЗАЙНУ ТА ГРАФІКИ

Горбатенко Л. П.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

«Кольорознавство» належить до циклу дисциплін природничо-наукової підготовки студентів, яка сприяє розвитку колористичного мислення, вміння кольорового втілення ідей, задумів та почуттів, вивчає систему постійно діючих закономірностей взаємодії кольору та світла.

Метою вивчення дисципліни «Кольорознавство» є опанування та вміле використання у живописній практиці фізіологічних основ колірного зору, а також основних закономірностей колірної композиції.

До головних задач курсу належить вивчення студентами фізичної природи кольору та набуття практичних навичок роботи з матеріалом.

Кольорознавство розкриває багатогранність пізнання, що базується на поєднанні в кольорі об'єктивного (світло) та суб'єктивного (почуття). Саме в такій єдності слід вивчати кольорознавство митцям, для яких закономірності прояву об'єктивних (фізичних) чинників існування кольору тісно пов'язані з його суб'єктивними (фізіологічними – психологічними) рефлексіями. Так, наприклад, з'ясування цих питань допоможе наблизитись до розуміння кольорової гармонії при створенні образної цілісності будь-якого твору, адже закони гармонізації закорінені в об'єктивно існуючих закономірностях кольоросприйняття. Найбільш ефективними формами та методами роботи є практичні заняття. Відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього фахівця алгоритм вивчення дисципліни з урахуванням міждисциплінарних зв'язків має забезпечити сучасний рівень підготовки художників промислового та графічного дизайну, інтер'єру та обладнання, їх здатність творчо вирішувати завдання до дипломної роботи.

Таким чином, «кольорознавство» є вельми важливим чинником формування світогляду, художнього смаку, вишуканого стилю, гармонійної творчої особистості та високо професійного рівня підготовки фахівців усіх галузей сучасного мистецтва та дизайну.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КОМПОЗИЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНО-ХУДОЖНЬОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Григор'єва В. Б., Поронік Е. Г., Споденюк С. І.

Одеська державна академія будівництва та архітектури, Україна

Реформування освіти в Україні передбачає створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації громадянина України, а вища освіта забезпечує фундаментальну підготовку фахівців та формування інтелектуального потенціалу нації [1]. Отже художня освіта, як складова частина вищої освіти України, визначається формуванням творчих здібностей молоді в процесі розумової та художньої діяльності. В сучасних умовах впливу соціокультурних тенденцій, пов'язаних з поширенням засобів масової інформації, традиційні форми художньої підготовки фахівців треба корегувати в бік більшої мобільності, що потребує розробки нових завдань, форм і методів навчання, зокрема, композиції.

Процес навчання композиції є найскладнішим і водночас найменш розробленим як у методичному, так і в теоретичному аспектах при його домінуючій ролі в архітектурно-художній освіті. По-різному, а подекуди і суперечливо трактуються основні композиційні поняття, недооцінюється необхідність стрункої системи наукових знань та практичних умінь і навичок.

Сучасна практика навчання композиції використовує багато методик, направлених на розвиток творчого композиційного мислення [2]. Великий досвід в цій галузі представлено в спеціальній методичній літературі (І.І. Богомолів, Т.Ю. Кисельова, І.Т. Орлова, О.В. Степанов, В.Б. Устин та ін.). Багато дослідників в методиці навчання композиції використовують дидактичний принцип «від абстрактного до реального» (А.В. Бабенко, Н.В. Хорунжа та ін.), але, на жаль, недостатньо конкретних розробок щодо методики формування композиційної діяльності на

прикладі різноманітних жанрів образотворчого мистецтва та вивченні різних етапів навчального процесу. Аналіз існуючої методичної літератури та зацікавленість студентів архітектурно-художньої спеціальності у вивченні загальних засад побудови композиційної форми (художнього твору), зумовили вибір даного дослідження.

Вивчаючи сучасний стан фізіології, психології, педагогіки та медіа-простору, студентам пропонується виконувати завдання з композиції із використанням первинних графічних засобів (крапка, лінія, пляма), потім узагальнених форм геометричних фігур, стилізованих побутових предметів або постатей людини, без використання об'єму та кольору. Такий підхід до вивчення загальних законів побудови композиційної форми дозволяє студентам більш чітко засвоювати основні етапи композиційної діяльності:

- вибір необхідного формату та композиційної схеми зображення;
- рішення рівноваги мас та організація ритмічного простору формату (за лінійною, світлою та кольоровою ознаками);
- створення художнього образу твору (єдність форми та змісту).

Дана послідовність ведення композиційної діяльності при виконанні будь-якого творчого завдання зменшує кількість навчальних помилок у студентів архітектурно-художньої спеціальності. Ці завдання передбачають вміння бачити загальний силует будь-чого, що для професійного підходу до створення художнього образу майбутнього твору дуже важливо. За цією методикою була розроблена наступна послідовність виконання навчальних завдань для студентів початкових і старших курсів.

Наприклад, для студентів 1-го курсу передбачається створення композиції натюрморту за допомогою: 1) первинних графічних засобів (крапка, лінія, пляма); 2) плоских геометричних фігур; 3) силуетних стилізованих побутових предметів.

Для студентів 2-ого курсу пропонується створити композицію інтер'єру за допомогою: 1) графічних засобів; 2) плоских геометричних фігур; 3) плоских силуетів стилізованих внутрішніх об'єктів інтер'єру, меблів, тощо.

Для студентів 3-ього курсу пропонується створити композицію пейзажу за допомогою: 1) графічних засобів; 2) геометричних фігур; 3) плоских силуетів стилізованих будівель, дерев, людей та інших елементів міського та селянського середовища.

Студенти старших курсів виконують більш складні композиції: пейзаж міста в одному з пропонованих архітектурних стилів (Антична Греція, Відродження, бароко, модерн) різноманітними засобами зображення; ескіз монументального розпису фігуративної композиції в дизайні інтер'єра житлового або громадського приміщення (кафе, хол торгівельного або спортивного комплексу, тощо).

Спираючись на досвід європейської та вітчизняної освіти, педагогіка вищої школи шукає нові підходи до створення можливостей переходу від предметно-центрованої до особистісно-діяльнісної системи освіти. Тому перед вищою художньою школою постає завдання створення такої системи навчання, яка формує у студентів здатність адаптуватися до мінливих обставин ринка праці, вміння змінювати сфери та способи професійної діяльності.

Література

1. Проект Закону України «Про освіту» № 3491 от 19. 11. 2015.
2. Бабенко А. В., Хоружая Н. В. Основы композиции в изобразительном искусстве: учебно-методическое пособие. – Томск: Томский государственный университет, 2011. – 116 с.+ 32 вк.

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЦІЛЬОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУВАННЯ ІНТЕР'ЄРУ

Грицюк Л. С.

Інститут архітектури

Національного університету «Львівська політехніка», Україна

Під поняттям цільового проектування інтер'єру мається на увазі проектування партиципативне, яке використовує комплексну психологічну характеристику людини, іншими словами – знання про психотипи користувачів. У проектній практиці маємо справу з досить вузьким колом тем, до яких можна застосувати такий індивідуальний підхід, з впевненістю можна стверджувати, що до такого проектування можна зарахувати дизайн інтер'єру.

Метод наукового підходу до цільового проектування інтер'єру базується на комбінаторному використанні знання про визначений психотип людини. Гіпотеза дослідження припускає, що ця складеність визначає відмінності у формуванні потрібного житлового простору. Алгоритм цільового

навчального проектування інтер'єрів полягає на реалізації двох етапів. Перший – це дослідження теоретичних підстав та передпроектний аналіз, що базується на самоідентифікації та усвідомленні власних потреб стосовно житлового простору, реалізація якого відбувається наступним чином:

- виконання ескізу приватного приміщення студента або його частини;
- аналіз приміщення методом семантичного диференціалу з перерахованими характеристиками та аналіз характеристик з точки зору індивідуального сприйняття з метою визначення омріяного простору;
- ознайомлення студентів з ідеєю метапрограм в проектуванні інтер'єру, аналіз індивідуального приміщення студента з точки зору наявних метапрограм;
- ознайомлення студентів з типами темпераментів та сенсорними типами;
- аналіз гіпотези про відповідність різним психотипам цільово облаштованих житлових просторів.

Другий етап – це проектування житлового інтер'єру, що базується на п'яти метапрограмах.

Аналіз обох проектних етапів вказує на те, що для різних психотипів користувачів необхідні відмінні підходи до проектування приватного простору. Так для користувача сангвініка важливим є збереження візуальної цілісності і свободи простору. Користувач меланхолік акцептує поділ простору на менші приватні зони, які дають йому відчуття безпеки. Користувач холерик забезпечує собі можливість одночасного використання різних форм трансформації. Користувач флегматик цінує можливість укриття у своєму приватному просторі.

Висновок: метод цільового проектування інтер'єру, що базується на передпроектному аналізі з ідентифікацією різних метапрограм, дає можливість визначити, яка з них є ведучою, виконати просторово-пластичний проект інтер'єру відповідно до психотипу користувача.

ПЕЙЗАЖНА СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ ОДЕСЬКОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ШКОЛИ

Кабаченко В. П.

Університет Ушинського, Україна

Потужним чинником формування одеського мистецького середовища поряд з тривалою в часі культурною традицією і наявністю власного навчального закладу є пейзажна складова. Художник народжується в пейзажі, знаходить свою стежку, яка виводить на шлях – живе і творить у широкому географічному, історичному, культурному полі – що безперечно має вплив, відбивається на його творчості, водночас власною працею вносить зміни, створює нову естетичну якість довкілля, його нове розуміння.

Звивиста стежка передовсім ставить вимогою довіру до себе, а ще – ясне усвідомлення кінцевої мети, пункту призначення. Всі дороги, – за прислів'ям часів Великого переселення народів, ведуть до Риму... «Куди не йду – веде цей битий шлях / З варяг у греки, з греків у варяги. / Де соняхи чорніють у полях / І де сліди поразок і відваги...» – відгукується у своїй книзі поезій «Скрипка з того берега» відомий український поет Дмитро Кремінь. У часовому вимірі втоптана стежка стає історичним шляхом. Випадкових доріг не буває, кожна з них створювалася багатьма поколіннями й віками, день у день – їх вгадували, їм довіряли, – вони запрошували до подорожі. Кожна дорога крім географічних координат має генетичну пам'ять та починається зі стежини – подорожуючи завжди повертаєшся, принаймні – подумки.

Ми не дивуємося тому, що на півночі росте карельська береза, а на півдні – акація, що різняться скандинавське і балканське мистецтво. Своєрідність природного довкілля формує відчуття простору – сприйняття кольору – розуміння форми, накладає на творчість художника певний відбиток. Візуальний ряд формує основні параметри світосприйняття, відчуття і осмислення простору, а згодом і вектор творчих зусиль майбутнього мистця, його належність до традиції. Відповідно, сенс творчої праці у пошуках гармонії з оточуючим світом – органічність спадку і новацій, художню якість доробку визначають наступні покоління митців, визначає час.

Сенс плернерної праці художника у передачі безпосередніх вражень, якомога точної фіксації натурного мотиву – якщо не робити точно, не варто робити взагалі. Але мова йде не лише про перше враження від міського мотиву чи фотографічну точність передачі краєвидів, архітектурних пам'яток, особливостей побуту сьогодення. Натурні мотиви викликають асоціації, будять уяву, напівзабуті спогади про місцевість, що живе своїм життям, має власну біографію, змінюється в часі – щось набуває, щось втрачає. Коли ми говоримо про давні враження, ба навіть вчорашні, насправді мова йде трохи про інше – про реконструкцію минулого відчуття, тогочасних уявлень, адже безпосередні враження – вони вже в минулому. Пейзаж існує немов у двох вимірах: є цілком реальним і уявним водночас. Враження від реального натурного мотиву проковує реконструкцію

колишніх вражень, мобілізують фаховий досвід. Це у повній мірі стосується як праці художника, так і сприйняття твору глядачем – вчора, сьогодні, завтра. Звісно, у парі «минуле» і «майбутнє» немає місця для поняття «ця мить» – миттєвість промайнула і вже стала минулим. Проте – з таким твердженням можна й не погоджуватися, заперечувати його з олівцем у руці – ланка «ця мить», що містить минуле і майбутнє одночасно буде зафіксована, лишиться на папері.

Звичайно, не тільки пейзажна складова впливає на формування художника, існують не менш важливі чинники, як от загальна і фахова освіта, сучасні потреби суспільства у тому чи іншому виді мистецтва, світоглядні уявлення та естетичні уподобання шанувальників, тощо. Але, щодо порядку формування: народження і усвідомлення себе в пейзажі хронологічно передують навчанню, вихованню, еволюції естетських уподобань та світоглядних міркувань – усьому подальшому розвитку. Окрім того, зміни у пейзажі навіть протягом життя одного покоління призводять до того, що вже наступне покоління бачить краєвиди, що відчутно різняться від того, що бачили попередники навіть у межах однієї місцевості. А ще – саме жанр пейзажу є об'єктом творчості багатьох митців, що й підтверджують експозиції мистецьких вернісажів.

На загал, це також стосується взаємин міста і його мистецької громади в цілому, адже зв'язки, впливи, належність до традиції випливають вже з самого визначення колективної творчої праці, дорога – явище громадське. Актуальність пейзажної тематики для одеської мистецької школи була і є незаперечною від часів її заснування. Протягом своєї понад столітньої історії школа зазнавала впливів розмаїтих мистецьких течій, стилістичних віянь, досягнень окремих творчих особистостей – авторитет засновників лишається високим й нині. Отже, пейзаж формує художника – художник формує пейзаж.

За способом мислення, формою контактів із світом навколишнім, за тим відбитком, що накладає на особистість професійна діяльність, художники – люди не говірки, основний потік енергії спрямовується ними в русло образотворчості, візуалізації світу внутрішнього. Безумовно, внутрішній світ художника найповніше характеризується його творами, але й живе спілкування дозволяє доповнити та оперативніше відстежити зміни у свідомості безпосередніх учасників мистецького процесу, відчутти особливості у сприйнятті творчого доробку художників минулого і сьогодення – пейзаж української образотворчості формується на наших очах.

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ПІДГОТОВКИ АРХІТЕКТОРІВ

Кайдановська О.О.

Інститут архітектури,

Національного університету «Львівська політехніка», Україна

Вивчення генези образотворчої підготовки архітекторів у контексті сучасності дало підстави для виокремлення незаперечних освітніх здобутків: персоніфікований характер навчання у співтворчості майстра та учня, синкретичність архітектурної діяльності, синтез навчання та будівельної практики у традиційній підготовці; наукові принципи засвоєння класичних традицій мистецтва, комплексне опанування теоретичних і практичних дисциплін, досягнення високого рівня графічної майстерності в академічній художній освіті; досвід виховання творчих рис архітекторів засобами мистецтва у різноманітних методичних підходах та експериментах, акцентоване пізнання граматики формотворення в евристичному, пошуковому навчанні мистецтва у модерністський період; чітка організаційна структура та стадійність сучасної мистецької освіти, яка має значний потенціал у розв'язанні соціальних, естетичних завдань архітектури.

У процесі аналізу теорії та практики образотворчої підготовки архітекторів у історичній ретроспективі виокремлено такі основні етапи історичного поступу: професійно-виробничий (цеховий) етап цілісного набуття професійних знань будівничого у безпосередній практичній роботі майстерні або цеху; професійно-ідентифікувальний (класичний) етап встановлення наукових основ академічної художньої освіти та раціональності методів навчального архітектурного проектування; професійно-систематизувальний (модерністський) етап докорінного оновлення освітніх поглядів у взаємодії наукового та художнього потенціалів архітектурної творчості; професійно-мультиваріативний (постмодерністський) етап активного розвитку полівалентного виховання готовності студентів до фахової творчості в інтернаціональному та регіональному вимірах. Традиційним шляхом в архітектурній освіті кількох століть було набуття професійної майстерності за переважанням інженерної науки, що лише згодом коригувалося за художніми якостями. Революційним переворотом стала зміна культурно-естетичних засад архітектурної професії на початку ХХ століття, що піднесло вагомість художньо-композиційних аспектів.

КОНЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «МІФОЛОГІЯ»: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ТА МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

Костюк І. В.

Львівська національна академія мистецтв, Україна

Міфологія разом з мовою і мистецтвом є автономною символічною формою культури, позначеною особливою модальністю. Міф виявив себе не лише як генетичне джерело для розвитку художнього мислення, але якоюсь мірою і як його вічна модель. Міфологічну і художню творчість об'єднують історизм (як ідейна основа, культурна пам'ять мистецтва, запорука його духовності), образність, ціннісні орієнтації, які дозволяють бачити метафізичний зміст у подіях матеріальної дійсності, тому зв'язок міфології та різних видів мистецтва завжди був таким тісним. Саме тому викладання курсу «Міфологія» концептуально повинне передбачати не суто літературознавчий (тобто тексти та їх сюжетне наповнення), але й культурологічний та мистецтвознавчий підходи.

Окрім формування у студентів базових знань сюжетно-образної системи провідних міфологій світу, формується здатність теоретичного осмислення міфів та системного бачення їх естетичної природи і семантики, розуміння взаємозв'язків і механіки взаємовпливів. Міф як синкретично не розгорнена єдність історично і логічно був попередником розвинених форм релігії і художньої творчості, філософії і науки, курс концептуально і структурно доповнює курси історії культури, а також дотичний до курсів філософії, релігієзнавства, психології, передбачає постійні проєкції в курс історії мистецтва.

Культурологічний аспект (дослідження динаміки походження, функціонування, просторово-часової локалізації та взаємовпливів) і мистецтвознавчий аспект (тобто аналіз структур «міф – мистецьке втілення», «образ – інтерпретація») є неодмінними і необхідними складовими вивчення міфології як синкретичної за своїм характером (слово, музика, жест, образ) і ґносеологічним змістом (своєрідний сплав релігії, науки і мистецтва у їх первісних формах) системи.

ДИСЦИПЛІНА «ІСТОРІЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА» ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

Кубриш Н. Р.

Одеська державна академія будівництва та архітектури, Україна

Навчальна дисципліна «Історія образотворчого мистецтва» є однією з базових у підготовці фахівців за напрямом «Образотворче мистецтво», оскільки підвищує загальний культурно-естетичний і художній рівень студентів, знайомить з кращими зразками світового та вітчизняного мистецтва. Вивчення даної дисципліни має значення для розуміння майбутніх фахівців основних аспектів творчого процесу художнього відображення дійсності і виразних засобів, які використовує художник для реалізації свого задуму. Вивчення даної дисципліни тісно пов'язане з такими предметами як «Рисунок», «Живопис», «Скульптура», «Композиція», «Кольорознавство», «Історія архітектури», «Історія світової культури», «Філософія» та інш. Основною метою викладання дисципліни «Історія образотворчого мистецтва» є формування у майбутніх фахівців цілісного сприйняття мистецтва і культури на основі знань з історії світового і вітчизняного образотворчого мистецтва, розгляд мистецтва як форми суспільної свідомості, образного впізнання та відображення навколишнього і духовного світу, психологічного і емоційного стану людини. У програмі курсу виявляються об'єктивні причини виникнення мистецтва, просліджується процес його становлення, досліджуються основні періоди, стилі, напрями, національні школи; розглядається творчість найбільш відомих вітчизняних і зарубіжних майстрів. Особлива увага приділяється філософським, мистецтвознавчим і культурологічним контекстам світового мистецтва.

Знання історії образотворчого мистецтва необхідне не тільки для успішнішого опанування студентами професійними дисциплінами і повноцінного, глибокого осмислення багатогранного процесу розвитку мистецтва, але активізує і розриває творчий потенціал, впливає на духовний і моральний розвиток особистості, спонукає студентів до творчого осмислення явищ сучасної культури і мистецтва.

ДО ПИТАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ДЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ

Литвинюк Л. К.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Необхідність просування комерційного бренду чи компанії на ринку товарів та послуг не викликає сумнівів. Однак, коли мова заходить про творчі установи такі як: музеї, галереї, виставкові зали, постає питання доцільності вкладення ресурсу у розробку айдентики.

До недавнього часу заклади мистецько-виставкового типу розглядалися здебільшого через призму виконання функції збереження національної пам'яті. Проте, у 2012 році аналізом відвідуваності музеїв та основних факторів, що впливають на її зріст займалися одразу дві впливові аналітичні групи – Themed Entertainment Association (TEA) та AECOM. Результати дослідження з даного питання, були вперше включені в їх щорічний звіт (Global Attractions Attendance Report (GAAR)). Згідно до них, на сьогоднішній день музеї стають одним з ключових сегментів ринку дозвілля та мають все більше спільного з комерційними розвагами. Орієнтація на потреби родини, як кластеру соціуму, призводить до збільшення конкуренції за час та фінансові можливості між звично комерційними розвагами (тематичні парки, зони оздоровлення і відпочинку, тощо) та закладами мистецько-виставкового типу. Останні, в свою чергу, все частіше сприяють розвитку туристичної галузі, відіграючи важливу соціо-культурну та економічну роль в середині країни.

Вплив закладів мистецтва на розвиток окремих галузей країни доводить необхідність створення актуальної, конкурентоспроможної айдентики на новий рівень. Образ мистецьких закладів має бути квінтесенцією всього найбільш сучасного, що є на даний момент у мистецтві. Все вищесказане підкреслює гостроту проблеми та необхідність розробки айдентики закладів мистецтва.

НАТЮРМОРТ З ГЛИБОКИМ ПРОСТОРОМ: ЗНАЧЕННЯ КОМПЛЕКСУ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТРАДИЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Лоза Н. А.

Університет Ушинського, Україна

Одною з найважливіших проблем художньої освіти в Україні є збереження освітньої традиції, оскільки в галузі мистецтва в нашій країні, зокрема в Одесі, існує випробувана система навчання, яка виплекала багатьох митців, що збагатили скарбницю світової культури. Пристосування до європейських стандартів освіти, нажаль, призвело до скорочення навчальних аудиторних годин у ВНЗ, зокрема, фахових дисциплін. Що, в свою чергу, викликало зменшення кількості учбових завдань. Особливо болючою ця тенденція є для таких практичних дисциплін, як малюнок та живопис, де ми втрачаємо частини логічно обумовленої низки завдань, спрямованих на послідовне вирішення задач, що поступово ускладнюються.

Так, на заняттях з живопису молодших курсів ХГФ ми змушені скоротити такі завдання, як, наприклад, «Натюрморт з глибоким простором». Втрата цього завдання видається особливо небажаною. Адже під термін «Натюрморт з глибоким простором», підпадають навіть не одне, а комплекс з декількох завдань, кожне зі своїми особливостями:

- це і натюрморт розташований на різних рівнях, тобто декілька груп предметів (зазвичай дві), які знаходяться на подіумах різних за висотою. Це завдання вимагає від студента опрацювання композиційних навичок, доброго володіння перспективою, рішенням простору засобами контрасту, світла і кольору;

- це, також, натюрморт в інтер'єрі, який може домінувати, (включаючи лише елементи інтер'єру), чи сам включатися в інтер'єр, виконуючи роль акценту. Це завдання готує студента до постановок з постатями на старших курсах;

- та, нарешті, це може бути натюрморт на вікні чи, навіть, на вулиці. Він слугуватиме переходом до пленерного живопису. Втрата таких завдань негативно вплине на рівень професійності студентів.

Єдиний вихід – перевести це завдання на самостійні заняття студентів. Але, завдання (тобто постановка) має бути поставлена педагогом з врахуванням учбових задач, та, обов'язково супроводжуватись пояснювальною лекцією. Тільки так ми маємо шанс на збереження рівня художнього навчання.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ

Лозінська Я. О.

Одеська державна академія будівництва та архітектури, Україна

У сучасному світі все більше затребуваними стають висококваліфіковані спеціалісти. Самостійна робота відноситься до перспективних методів навчання, адже вона глибше розкриває індивідуальні здібності студента, а саме вміння самостійно здобувати нові знання. До способів організації самостійної роботи відносяться: 1) представлення студентами результатів позааудиторної самостійної роботи; 2) надання викладачем оцінки роботи. Ця робота може виконуватись однією людиною, групою чи колективом, але контроль повинен бути індивідуальним. Для того, щоб самостійна робота виконувалась успішно, студенту необхідно мати мотивацію, зацікавленість, володіти необхідними знаннями та навичками з даної дисципліни. Незважаючи на те, що роль викладача у вищій школі є визначальною, знання отримані самостійно засвоюються міцніше. Сучасна концепція вищої освіти пов'язує хід і результати навчання з рівнем організації самостійної роботи студентів на різних його етапах, що потребує розроблення теоретичних і методичних основ її керівництва.

Для ефективності самостійної роботи доцільно виконати ряд умов: забезпечення правильного сполучення обсягу аудиторної і самостійної роботи; організація роботи студента в аудиторії та поза нею; забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий; контроль за організацією і ходом самостійної роботи. Це переорієнтовує самостійну роботу з традиційної мети – засвоєння знань, набуття вмінь і навичок на розвиток внутрішньої й зовнішньої самоорганізації. Доцільно модернізувати методику проведення практичних занять, так як вони готують студентів до самостійного виконання професійних завдань. Для цього необхідно залучати інформаційні і ресурсні потенціали ВУЗа. Грамотний підхід з боку викладача до організації самостійної роботи студентів, призведе до підготовки висококваліфікованого спеціаліста відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, такого який зможе творчо вирішити нестандартне завдання і завжди готового до постійного професійного зросту.

МЕТОДИКА ВЫБОРА МОТИВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ МНОГОСЕАНСНОГО КОМПОЗИЦИОННОГО ПЕЙЗАЖА В УСЛОВИЯХ ПЛЕНЭРА

Лозовский С. В.

Университет Ушинского, Украина

Для пленэрной живописи состояния преображенного света – рассвета и заката – являются самыми интересными и ценными, но их быстротечность не позволяет сразу решить весь комплекс задач по созданию не просто этюда, но многосеансного композиционного пейзажа. В связи с этим необходима определенная подготовительная работа, важнейшим этапом которой является выбор мотива.

Важно не просто найти понравившийся пейзажный вид, но увидеть когда «раскрывается место» – складывается мотив, «формулируется» композиция. Выбрав место, вначале необходимо тщательно его «изучить»: создать серию краткосрочных этюдов с одного положения. Это позволяет увидеть как изменяется объект при движении солнца (соотношение количества освещенных частей и тени), что происходит с локальным цветом предметов под воздействием цвета освещения, найти характерный колористический строй мотива с учетом цвета света и цвета тени, свето-цвето-тональное решение пространственных планов (например, для приморского мотива отношения больших цветовых пятен – дом, баркас, песок, деревья второго плана, обрывы, море и небо). При этом важно следить и отмечать время каждого состояния, воплощенного на этюдах, запоминать характеристики воздушной среды.

Анализ свето-колористического состояния мотива позволяет выбрать и подготовить наиболее подходящий формат, подобрать соответствующий цвет имприматуры, помогает грамотно построить композицию. После этапа выбора мотива следует живопись на пленэре на холсте в избранном формате в несколько сеансов (чаще 3 – 4 раза) в определенное время и нужное состояние (не более 20 – 25 минут сеанс).

МОТИВАЦІЯ ТВОРЧЕСКОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ХГФ НА ПРИМЕРІ ОДЕССЬКОГО МІЖНАРОДНОГО АРТ КОНКУРСА «РОЗОВИЙ БУЛЬДОЗЕР»

Малик А. В.

Університет Ушинського, Україна

Цель міжнародного арт конкурсу «Розовий бульдозер» – привлечення студентів художественно-педагогічних і художественних ВУЗів і училищ к творчості. В стінах нашого ВУЗа студенти овладають академічними знаннями в області графіки, живопису, декоративного мистецтва, скульптури і дизайну. Важно, щоб вони не тільки овладали професійними знаннями, вміннями і навичками, але і проявляли творчу активність як учасники виставок різного рівня. На організованому мною в Одесі творчому конкурсі вже шостий рік студенти ХГФ приймають активну участь і неодноразово займали призові місця. Кожен рік для учасників пропонується нове тематичне завдання. В 2016 році була тема «Між небом і землею». В ній прийняли участь молоді художники з 7 країн (Іспанія, Австрія, Німеччина, Польща, Китай, Україна).

Позитивна спрямованість одеського молодіжного конкурсу образотворчого мистецтва споріднена концепції Сучасного Позитивного Мистецтва. СПМ як напрям зародився в 80-і роки минулого століття. Він об'єднує авторів, прагнуть до легкості і зрозумілості художнього образу. СПМ своїм прагненням до гармонії, юмору, іронії і, як результат, – досягнення позитивної зворотної зв'язі від художника до глядача.

На виставці 2016 року, відкритій в Одеському літературному музеї, були представлені твори в номінаціях: живопис, графіка, комп'ютерна графіка і арт-об'єкти. Компетентне журі обрало 100 з 246 представлених робіт, які увійшли в каталог. Переможці нагороджені преміями і дипломами. Різноманітні за змістом і формою твори студентів-художників стали новою гранню на шляху усвідомлення ними цінностей мистецтва і свого місця в житті. Активне привлечення студентів до участі в арт-конкурсі «Розовий бульдозер» допомагає розвинути творчий потенціал майбутніх художників-педагогів.

ЦИФРОВІ КОМУНІКАЦІЇ В ГЛОБАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Малогулко О. П.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Інтелектуалізація суспільства як необхідна передумова успішного соціально-економічного розвитку нашої держави є сукупністю багатьох факторів. Одним з них, безсумнівно, є інтелектуальна фахова освіта. Однією з першорядних цілей сучасної вищої освіти України постає формування готовності особистості до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, невід'ємним атрибутом якого є великий обсяг інформації на тлі швидкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та їх проникнення в усі сфери життєдіяльності людини.

Саме ІКТ дають майбутньому фахівцю можливість пошуку, використання, поширення інформації. Для досягнення мети оволодіння студентами навичками користування інноваційними технологіями постає гостра необхідність сформулювати у них вміння керувати інформаційними ресурсами, комунікативними технологіями, зі стратегіями їхнього використання, хмарними технологіями, а також ознайомити їх із правилами тайм-менеджменту, інформаційно-комунікативної етики та цифрової етикету, інструментарієм роботи у соціальних мережах, підготувати до використання правил самозахисту від кіберзагроз, тощо.

Розвиток інформаційних технологій постійно набирає обертів, що призводить до суттєвих змін у нашому житті, а саме зникають робочі місця та навіть професії через можливість їх заміни машинами зі штучним інтелектом, потік інформації збільшується кожного дня й ми просто не встигаємо за ним. Вміння фахівця правильно створювати, реагувати, обробляти та засвоювати інформаційний матеріал за допомогою інформаційних технологій – це запорука розвитку в глобальному просторі цифрових комунікацій.

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧИХ ДИСЦИПЛІН

Маслова Т. М.

Університет Ушинського, Україна

Наукові дослідження висвітлюють аспекти формування умінь різного рівня: загальних, навчальних, професійних, їх структуру та зв'язок. Визначенню моделі формування професійних умінь майбутніх учителів образотворчих дисциплін допомагають наступні висновки: 1) психологічні дослідження виявляють підпорядкованість акту формування умінь загальному процесу формування навичок у виконанні навчальної або професійної діяльності; 2) фахівці педагогічної науки оцінюють процес формування умінь як складний, різнорівневий, оснований на використанні знань, навичок та досвіду; 3) в основі формування професійних умінь лежать дидактичні принципи формування та розвитку навчальних та інтелектуальних умінь, які мають властивість переходити з початкового рівня загальних умінь до складного рівня спеціальних умінь; 4) характеристика професійних умінь педагога не обмежується психолого-педагогічними уміньми керівництва навчальним процесом, вона вміщує комплекс культурних, моральних, творчих умінь на тлі ґрунтовних умінь з фахової дисципліни.

Аналіз стану наукового висвітлення даної проблеми вказує на актуальну необхідність розробки та впровадження у процес професійної підготовки вчителів образотворчих дисциплін технології формування спеціалізованих професійних знань, умінь і навичок художньо-графічного та методично-дидактичного напрямків. Для формування професійних умінь у студентів образотворчого профілю найбільше значення мають практичні методи навчання. Послідовність вправ повинна відповідати принципу розвивального навчання, та відображати логіку теоретичної частини курсу. Практичні методи у навчанні майбутніх вчителів образотворчих дисциплін розподіляються за рівнями формування творчого мислення: репродуктивні уміньми; уміньми знаходити нові способи рішення поставлених завдань; уміньми самостійно ставити завдання та розв'язувати їх.

«ТЕОРІЯ ЖИВОПИСУ» ЯК НЕОБХІДНА ДИСЦИПЛІНА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ХУДОЖНИКІВ-СТАНКОВІСТІВ

Мельничук Л. Ю.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Підготовлений матеріал ґрунтується на теоретичному осмисленні досвіду викладання курсів (Історія мистецтв, Історія станкового живопису, Аналіз творів мистецтва) зі спеціальності «Образотворче мистецтво». Появі окремих міркувань з теми сприяла монографія І. М. Єлатомцевої «Теоретическое основание изобразительного искусства» (Мінськ, 2007).

У вишах майбутні художники вивчають теоретичний курс з історії мистецтва, в якому акцентується на вивченні стилів, імен, творів. Водночас живописці навчаються без своєї теорії, нарікаючи на суто емпіричний досвід в організації простору, компонованні фігур, побудові перспективи, вирішенні колористичних завдань. Викладач-художник, як правило, навчає за принципами боттеґі: «Зроби так, як я показав». Водночас питання *що, чому, коли, навіщо, за яких умов* щодо важливих основ мистецької грамоти таких, як простір, композиційна побудова, перспектива, колорит, форма, світло, виникнення й еволюція багатьох явищ і понять в живописі (наприклад, тенебрізм, сфумато, караваджизм, ретабло та ін.) залишаються не з'ясованими всебічно.

У підсумку студенти за сумою дисциплін отримують окремі, уривчасті знання з теорії живопису. Поза межами залишаються загальнофілософські чи культурологічні складові проблеми. Окремого курсу «Теорія живопису», який би ґрунтовно знайомив не лише з видами, жанрами, але й структурними категоріями живопису, їхніми сучасними формами, немає. Поважаючи класиків, молодим мистцям все ж «своє робить». Так було з кожним поколінням. Ілля Рєпін писав, що за часів його навчання «Тайна вечера» Леонардо да Вінчі здавалася застарілою, шкільною за композицією, примітивною за експресією фігур. Іван Марчук згадував, що його вразили розписи Сікстинської капели Мікеланджело геніальністю й фантастичною трудомісткістю, але не зачепили. Бо йому потрібно було щось інше, якась інтрига. За великої суб'єктивності сучасного мистецтва в кожного мистця власні ідеї, підходи, погляди. Все ж актуальним залишаються слова Д. Констебла, що живопис не може розглядатися лише як поетичне натхнення, але як закономірний, науковий і точний пошук.

ARTISTIC EDUCATION IN CIVILIZED CONTEMPORARY SOCIETY

Ludmila Mokań-Vozian

Ion Creanga Pedagogical State University, Chisinau, Republic of Moldova

History teaches us that art is an integral part of human activity, that human personality can be fully revealed and formed only with and through art. In contemporary human education, alongside science, art occupies an important place. This helps to form his feelings in the spirit of humanism and human community, develop creative abilities.

Remember that art is a universal communication system. Art language, developed by millennia of civilization, allows humankind to preserve common values, to enrich mutual the achievements of different cultures, to communicate and find reciprocal understanding. The new generations are able to learn, assimilate this universal language only in artistic education system.

In turn, the artistic education represents key component of the entire system of humanitarian education. Its value is quite topical, as it does not limited to aesthetic education and development of artistic taste, but actively generates a humanist vision, tolerant mentality and advantages creative activity.

Artistic education has an open look, inextricably linked to the whole system of training and education, which is actualized both in training of human values and in the preservation and reproduction of cultural traditions and of national civilized space in fullness.

Namely artistic education system, even in a modest measure, preserves and transmits not only authentic cultural traditions, but also the normal, constructive and creative attitude to life. Thanks assimilating world culture traditions – slowly, with varying degrees of success, but constantly – changing the thinking of new generations, the hierarchy of values, and, finally – the mentality in general.

Accordingly, artistic education constitutes one of the essential components of educational space, needed to educate a respectable future of the nation, a moral intangible generation, which, though not offers quick results, approaching perspectives to building a civilized society.

ТРАДИЦІЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Мужикова І. М.

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Конфліктність сьогодення загострює суперечності у просторі мистецької освіти. В умовах реформування вищої школи, її переходу на компетентнісні основи та спрямування студентів на самостійність у опануванні спеціальністю постає потреба усвідомлення небезпеки переосмислення значення традицій образотворчого навчання.

Беззаперечна цінність образотворчої спадщини вибудована на академічних традиціях, пов'язаних із опануванням образотворчої художньої грамоти. Збереження освітніх традицій потребує певних умов, серед яких суттєвих впливів зазнали організаційні (час, необхідний для освоєння науки образотворчості, кількісне співвідношення між тими, хто навчає та тими, хто навчається), а також рівень вимог до якості навчальних результатів.

Всезагальні економічно виправдані освітні трансформації призводять у практиці образотворчого навчання до ситуації, що змушує: вищий навчальний заклад усереднювати вимоги до тих, хто прагне і здатний навчатися і тих, хто не тільки не може, але й демонстративно цього уникає; викладача вищої школи вибирати між відданістю традиції та відповідністю вимогам сьогодення; студента – сприймати за норму обрізану версію традиції.

Слушним вбачається питання щодо сенсу збереження освітніх традицій образотворчого навчання. Позитивна відповідь на яке передбачає пошук шляхів їх реалізації в новітніх освітніх умовах, негативна – усвідомлення відповідальності за їх втрату.

КОЛОРИСТИЧНЕ РІШЕННЯ НАТЮРМОРТУ З КВІТАМИ В УМОВАХ ПЛЕНЕРНОГО ОСВІТЛЕННЯ

Мунтян С. Д.

Університет Ушинського, Україна

Формування колористичного бачення – одна з найважливіших задач навчання живопису на художньо-графічних факультетах педагогічних вузів. Природне різнобарв'я натюрмортів з квітами якнайкраще відповідає вивченню можливостей кольору в умовах пленеру. Оволодіння майстерністю неможливе без засвоєння колірно-тональної палітри пленерного живопису, як найбільш емоційного засобу виразності, що активно бере участь у побудові художнього образу. Колористичне бачення розглядається як сукупність процесів відчуття та сприйняття кольорів, їх підпорядкування й взаємозв'язок між собою. Важливо, щоб студент мав уяву про кінцевий результат своєї роботи. Для цього на початку роботи задається загальна колористична гамма твору.

Ціль: виявити особливості колориту в умовах мінливого пленерного освітлення на прикладі композиції натюрмрту із квітами.

У результаті вивчення теми студенти повинні знати: сприйняття основи образотворчої грамоти; особливості побудови композиції натюрмрту із квітами; колористичні особливості натюрмрту при різному освітленні.

У практичній частині теми ставляться завдання: досягнення колористичної єдності в композиції; виявлення різниці в колориті натюрмрту із квітами залежно від змін пленерного освітлення; удосконалення практичних навичок у створенні серії натюрмртів із квітами; вивчення виразних можливостей техніки олійних фарб.

У процесі вивчення теми «Колористичне рішення натюрмрту з квітами в умовах пленерного освітлення» студенти добувають знання про колорит на практиці. Натюрмрт з квітами дає можливість оволодіти вміннями й навичками, необхідними для вирішення живописних і композиційних завдань: світлотіньове й колірне моделювання об'ємної форми, матеріальність і просторове розміщення, світлоповітряне середовище, контрастна взаємодія кольорів, теплохолодність, цілісність зображення.

РОЛЬ МАЛЮВАННЯ ГОЛІВ КЛАСИЧНОЇ СКУЛЬПТУРИ В АКАДЕМІЧНІЙ СИСТЕМІ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ

Нагуляк П. І.

Університет Ушинського, Україна

Навчання академічному малюнку у системі художньої освіти України актуальне і сьогодні, тому особливий інтерес є до художніх академій минулого, де і починав вироблятися курс академічного малювання. В європейській художній освіті була створена послідовна система навчання малюнку. Метод навчання ґрунтувався головним чином на копіюванні зразків рисунку майстрів та античних гіпсів. Спираючись на європейській досвід, вітчизняні художники-педагоги використовували власні методики щодо продуктивної підготовки фахівців з образотворчого мистецтва.

Постановка і побудова гіпсової голови в малюнку для студентів ХГФ має основні етапи роботи:

- компонування – розміщення гіпсової голови на аркуші паперу, з урахуванням рівноваги маси та простору;

- виявлення точних пропорцій великої форми, рух об'ємів голови в просторі і між собою; дотримання анатомічної побудови;

- світлотіньове моделювання – передача світлотіньових відносин і переконливе відображення гіпсового матеріалу технікою штрихування.

Форми античних голів є більш узагальненими, ніж голови живої натури. В результаті навчання рисунку з залученням гіпсових зліпків студент отримує наступні знання, вміння та навички: передача цілісності форми та узагальнення деталей; вміння відтворити тональні відтінки в залежності від освітлення.

ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «СКУЛЬПТУРА» В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

Олешко Л. И.

Одесская государственная академия строительства и архитектуры, Украина

Скульптура играет важную роль в историческом и современном процессе сложения архитектурно-художественной среды города. Художественно-выразительные и средо-формирующие возможности скульптуры велики: она может подчеркивать городские координаты, служить ориентиром или композиционной доминантой, выделять отдельные пространства между ними, корректировать их масштабные характеристики, а также нести градостроительную функцию. В силу этого изучение искусства скульптуры должно стать неотъемлемой частью художественного образования для архитекторов. При изучении дисциплины «Скульптура» важным условием является выбор соответствующих средств наглядности, учет психофизиологических возможностей студентов, уровень их образованности и профессиональной направленности. Кроме этого должны учитываться такие важные дисциплины как «Объемно-пространственная композиция», «Архитектурное проектирование».

Изучение и анализ теории и практики преподавания скульптуры в разных типах художественных вузах Украины позволяет констатировать, что программы обучения ориентированы преимущественно на освоение приемов и методов профессиональной академической лепки. Они разработаны в основном для художников и не адаптированы к практике подготовки архитекторов, не раскрывают всей полноты средств и приемов, свойственных данному виду искусства. В существующих учебных программах по академической скульптуре не достаточно внимания уделяется таким темам, как изображение и стилизация цветов, животных, птиц, мифологических персонажей, которые составляют содержательную и сюжетную основу в декоративном оформлении интерьеров и фасадов зданий и сооружений. До настоящего времени не определены место и роль скульптуры в системе профессиональной подготовки архитекторов, нет модели обучения и специальных программ по курсу скульптуры, учитывающих данный профиль подготовки будущих специалистов.

В связи с этим появилась объективная потребность в осмыслении специфики обучения скульптуре, в разработке методик и базовых учебных программ с учетом особенностей профессиональной подготовки; поиск эффективных форм и методов обучения, основанных на взаимодействии историко-педагогических традиций и современных направлений в области скульптуры, необходимых в подготовке профессионально грамотного и художественно образованного архитектора.

Обучение скульптуре будущих архитекторов станет эффективнее, при условии соблюдения следующих факторов:

- 1) разработка учебной программы дисциплины «Скульптура» с учетом специфики и особенностей профессиональной деятельности будущих архитекторов;
- 2) взаимосвязь учебной программы дисциплины «Скульптура» с другими учебными программами профессионально направленных дисциплин, а именно «Рисунок», «Объемно-пространственная композиция», «Архитектурное проектирование», «Архитектурная композиция», «История искусств»;
- 3) учебные задания по скульптуре разрабатываются на сочетании основ реалистического изображения и декоративной стилизации (формообразования);
- 4) разработка учебных заданий для самостоятельной творческой деятельности студентов в области скульптуры;
- 5) поиск студентами новых средств и форм выражения творческой идеи;
- 6) создание учебно-методического комплекса, включающего наглядные пособия, учебные таблицы и альбомы по темам учебных заданий (аудиторных и самостоятельных).

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ С ПАЛИТРОЙ АКВАРЕЛИ: ПРИНЦИПЫ ПОЛУЧЕНИЯ СЛОЖНОГО ЦВЕТА РАЗНОЙ НАСЫЩЕННОСТИ

Островская И. А.

детская художественная школа №1 имени К. К. Костанди, Одесса, Украина

При обучении учащихся живописи акварелью можно столкнуться с проблемой при работе с палитрой: ученики либо боятся смешивать и пишут открытыми красками (непосредственно предложенными в наборе), либо смешивают неправильно и получается «грязь». Данная методика позволяет раскрыть возможности смешения красок, создания цветового замеса разной насыщенности и обогащения колористической палитры.

Теоретически основных цветов – три (красный, синий, желтый), практически же их шесть. Каждый производитель по своим рецептам составляет цвета и использует для этого свои пигменты. Сложные цвета включают цвета спектра, но в разных количествах. Поэтому на практике можем выделить шесть основных цветов, с помощью которых можем получить плавную растяжку насыщенных цветов – радугу. Вот они:

жёлтый с примесью красного – кадмий жёлтый средний;
жёлтый с примесью зелёного – лимонная;
красный с примесью жёлтого – алая;
красный с примесью синего – карминовая;
синий с примесью зелёного – берлинская лазурь;
синий с примесью красного – ультрамарин.

Смешивая основные цвета, получим производные: зеленый, фиолетовый, оранжевый. Коричневые цвета образуются при смешении противоположных (дополнительных цветов): красный + зелёный; синий + оранжевый; фиолетовый + жёлтый.

Ученики выполняют упражнения на смешение красок. Смешение разных цветов позволяет получить производные разной степени насыщенности: насыщенная, средне насыщенная и малонасыщенная.

Для того чтобы получить чистый, насыщенный цвет, нужно смешивать те цвета, в которых искомый цвет присутствует. Например, для получения насыщенного фиолетового, нужно смешать синий, в котором есть присутствие красного – это ультрамарин, и красный, в котором есть присутствие синего – это кармин. Для средне насыщенного фиолетового – смешиваем ультрамарин с красной алой (в красной алой нет присутствия синего). Для получения мало насыщенного фиолетового – смешиваем синий, в котором нет присутствия красного, и красный, в котором нет синего. По такому же принципу получаем и другие производные цвета. Таким образом, ученик изучает палитру, находит необходимые для себя «свои» краски.

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ 1920-Х РОКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Паньок Т. В.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Дослідження періоду становлення національної вищої художньої освіти та її вплив на підготовку художників-педагогів у 20-х роках дозволяє констатувати, що однією з важливих форм підготовки було контекстне учіння – основа багатьох авторських методик у педагогів київського, харківського, одеського художніх інститутів: М. Бойчука, Ф. Кричевського, Г. Нарбута, А. Кокеля, М. Шаронова, М. Федорова, П. Волокідина, К. Костанді, О. Шовкуненка та ін. Ці художники в педагогічній діяльності враховували не лише специфіку природи творчості, але й особливості моделювання творчих ситуацій, створювали умови для особистісного творчого розвитку студентів, виокремлюючи їхню індивідуальність. Аналіз діяльності викладачів дає змогу виокремити характерні педагогічні засади, які є актуальними й для сучасного застосування у процесі підготовки майбутніх фахівців, а саме: розвиток мотивації, збільшення арсеналу засобів пізнавальної діяльності (М. Бойчук, О. Богомазов, В. Кричевський, Н. Кравцова-Кюхлер); розвиток мислення, інтуїції і розумових здібностей студентів (М. Бойчук, О. Богомазов, П. Голуб'ятників, Г. Нарбут, І. Падалка); формування творчих можливостей особистості (Ф. Кричевський, О. Кокель, М. Федоров, М. Прохоров); індивідуалізація і диференціація навчання, розвиток самостійності (О. Богомазов, В. Єрмілов); варіативність і поліспрямованість навчального процесу (М. Бойчук, В. Кричевський, М. Шаронов); застосування психолого-педагогічних умов у процесі навчання художньої діяльності (П. Волокідін, О. Хвостенко-Хвостов, В. Мюллер).

Вважаємо, що слід сконцентрувати увагу на такому досвіді роботи художників-педагогів, як: забезпечення умов для засвоєння студентами національних мистецьких надбань, створення на їх основі власного інтелектуального продукту; формування засобами мистецтва загальнолюдських, професійних, ціннісних орієнтирів і почуття національної єдності; активізація потреби художників-педагогів до самостійного набуття практико-орієнтованих знань, вольових характеристик і творчостимулюючого спрямування; введення практики вивчення основ теорії творчості, яка використовувалася в педагогічній практиці Одеського художнього інституту в 1920-х роках і називалася «Техніка викладання з методами виховання художніх устремлінь»; застосування принципу «музейної педагогіки» як однієї з форм навчального процесу. Для усунення низького рівня підготовки майбутніх фахівців слід звернути увагу на такі чинники, як: недостатня

підготовленість абітурієнтів щодо художньої грамотності під час вступу до художньо-графічних факультетів педагогічних ВНЗ; низький рівень самосвідомості студента і несформованість вольових характеристик; низька активність у реалізації цільових проектів і програм згідно із завданнями розвитку регіональної освіти. Загальна професійна підготовка майбутнього художника-педагога повинна здійснюватися за такими критеріями: оволодіння основами художньої майстерності, сучасними педагогічними технологіями, вміння аналізувати процес педагогічної дії, застосування пріоритетів розвивальної та навчальної функцій образотворчого мистецтва. У процесі розроблення нових освітніх технологій, стратегій, впровадження стандартів у художньо-педагогічну освіту мають враховуватися досягнення вітчизняної вищої художньої школи та перевірених часом педагогічних традицій. Окремі теоретично обґрунтовані і практично перевірені ідеї минулого знайшли своє втілення в сучасній діяльності вищої школи. До них належать: упровадження тестів на вступних іспитах, запровадження кваліфікаційних іспитів замість дипломної роботи, конкурси вакансій для викладачів, введення диференційованої форми оцінювання успішності, реорганізація навчальної роботи ВНЗ за галузевою ознакою, курси за вибором.

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Пастир І. В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

На сучасному етапі цивілізаційного розвитку українського суспільства особливої гостроти й актуальності набуває проблема формування художньо-естетичної культури майбутніх дизайнерів. В підготовці дизайнерів надзвичайно важливим є використання творчих асоціативних проектних методів, як методик вирішення проблем, скерованих на отримання високоякісного результату в професійній діяльності.

Творче проектування майбутнього дизайнера починається з пошуково-дослідницької роботи і завершується реальним практичним результатом, в основу якого закладено ідею даного скерування на вирішення практично та теоретично значимого нового завдання. В творчості дизайнера, при формуванні його фахової компетенції, проектування – це творче осмислення асоціативних зв'язків, утворення об'ємно-просторової структури та форми об'єктів, засноване на продуктивному уявленні, логічності, креативності та багатому досвіді етнопростору. У зв'язку з цим, активуються дослідницькі, проектувальні здібності, розвивається просторово-комбінаторне мислення, важливою складовою якого є діалектична єдність раціонального та художнього, доцільного та естетичного.

Універсальний та багатосторонній характер проектно-діяльності в дизайні надає можливість структурування логічної схеми викладання спеціальних дисциплін, які активують пізнавальні функції студентів, вводять в активну проектно-творчу діяльність, самостійний або узагальнений пошук вирішення проблеми, пов'язаної з постановкою художніх завдань. Отже, вся система підготовки дизайнерів у вищій школі орієнтована на творчу діяльність, особливо в галузі проектування, на вміння передбачати, обґрунтовувати зміни в композиційному формоутворенні, моделюванні систем проектування.

РАЗВИТИЕ КОМПОЗИЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ IV КУРСА ХГФ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ЖИВОПИСИ ФИГУРЫ

Пахомова-Власова Н. Г.

Университет Ушинского, Украина

В связи с уменьшением аудиторных занятий по специальным дисциплинам ХГФ и, в то же время, необходимостью усвоения студентами учебной программы предлагается во время занятий по живописи, активизировать освоение знаний, умений и навыков по композиции. Рекомендуется придать академическим постановкам тематическую направленность. Предлагаемая программа применяется мною в течение многих лет и дает положительные результаты в развитии креативных способностей студентов. В качестве практических заданий рекомендуются следующие постановки.

1. «Обнаженная фигура натурщика на нейтральном фоне». Ставятся следующие задачи: сравнение цветových и тональных отношений; выявление зависимости цвета фигуры от окружения; поиск гармоничного расположения фигуры на холсте. Важно развивать у студентов способность избегать копирования второстепенных элементов постановки и проводить отбор

необходимого. Рекомендуется усиление светотени для художественной выразительности произведения (20 часов).

2. Живописная задача постановки «Полуфигура молодой натурщицы» – использование тёплой гаммы одежды и светлого нейтрального фона. Найти пластику ровно сидящей фигуры. Учесть соотношение прямых и извилистых линий (24 часа).

3. Композиция тематической постановки «Фигура человека на сложном фоне в сочетании с натюрмортом» (28 часов).

4. Композиция «Натурщица со спины на спокойном темном фоне». Задача – выявить на холсте пластику силуэта фигуры в сочетании с геометрически упорядоченными складками драпировок. Выявить цветовую гармонию (24 часа).

Выполнять работы следует в технике масляной живописи на холстах (размер от 100x70).
Общий объем курса – 96 часов.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН В МАЙСТЕРНІ МОНУМЕНТАЛЬНОГО ЖИВОПИСУ НАОМА (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

Пилипенко І. Я.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

Історія Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури від її заснування у 1917 р. до сьогодні знаходить відображення в спеціальній літературі. Актуальним залишається здійснення ретроспективного аналізу методики викладання профільних дисциплін академічної майстерні монументального живопису, яка за роки існування знала періоди розквіту (1920-ті рр.), утисків і забуття (1935–1965), відродження (з 1965).

В 1917–1935 роках монументальне мистецтво переживало період розквіту, реалізуючи прикладну функцію мистецтва по формуванню матеріально-предметного середовища. В майстернях М. Бойчука, Л. Крамаренка, А. Тарана активно втілювалися нові педагогічні концепції, експериментальні дисципліни, проводилися заняття з кольору, об'єму та простору. Реформи 1920–1930-х рр. стосувалися не тільки зміни назви вузу, але й його структури, спеціалізації, навчальних програм і планів, методики навчання. Реформа 1934 р. змінила систему вітчизняної художньої освіти: централізація навчальних програм з фахових дисциплін, відродження академічної системи навчання, уніфікація методів викладання, навчальних планів. Пріоритетність станкових форм мистецтва зумовила призупинення підготовки спеціалізації «монументальне мистецтво», що відновилася тільки після 1965 р.

Сьогодні кафедра живопису та композиції здійснює підготовку фахівців станкового і монументального живопису за спеціалізацією: художник-живописець і художник-живописець-монументаліст. З 1994 р. професором М. Стороженком створена навчально-творча майстерня монументального живопису і храмової культури, де вивчають техніки фрескового стінопису, мозаїки, вітражу, яєчної темпері, олійного живопису. Сакралізація мистецтва, що вирішується в цій майстерні, співпадає з принциповими методологічними та естетичними засадами школи М. Бойчука. Поєднання національних традицій з новаціями українського мистецтва першої третини ХХ ст., використання академічно-наукової та копіювально-релігійної складових в методиці виховання майстрів-монументалістів може слугувати основною передумовою для створення сучасних моделей художньо-мистецьких реформ, що потребує подальшого дослідження.

ХУДОЖЕСТВЕННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПОСТАНОВКИ ПО ЖИВОПИСИ: АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ 4 КУРСА ХГФ

Пономаренко М. В.

Университет Ушинского, Украина

«Теория и практика живописи» является одной из базовых дисциплин для студентов 4 курса ХГФ. На сегодняшний день программа рассчитана на 134 часа аудиторных занятий и направлена на овладение теоретическими знаниями и практическими навыками по академической живописи одетой полу-фигуры (4 постановки) и постановки с обнаженной натурой в полный рост (4 постановки). Сокращение часов, отведенных на данную дисциплину, делает невозможным

виконання довготривалих детально-проработаних постановок і актуалізує зміну навчальної програми з метою збереження її ефективності.

В зв'язі з цим пропонується замінити одну з програмних постановок практичним завданням «Художественно-стилістичний аналіз академічної постановки» на прикладі студентських робіт майстрів української живопису: Т. Яблонської, Т. Голембієвської, М. Ряснянського і інших художників. Завдання передбачає аудиторну роботу студентів над академічними постановками з натури і розраховано на 12 годин. Мета завдання – аналіз різних способів рішень композиційних і живописних завдань на прикладі аналогів академічних постановок, розвиток здатності студентів самостійно ставити завдання в їх власних роботах. В ході виконання завдання використовується папір і гуашь. Студенти створюють ескізи, в яких досліджуються шляхи рішення наступних завдань майстрами мистецтва:

1. Композиційне розташування фігур в просторі.
2. Розв'язання просторових планів, перспективних ефектів, ракурсу, точки зору, фону.
3. Організація світлотональної композиції: ритмічні ряди світла і тіней, їх кількісне співвідношення.
4. Побудова кольорової композиції: монохромна або поліхромна, кольорова пара, закладена в основу колориту, тепло-холодність палітри, характер кольору (складний, простий, насичений і т.д.), особливості красочних фактур, кольорові ритмічні ряди.
5. Використання основних засобів і прийомів виразності: точка, лінія, пляма, інтервал, оверлеппінг, узагальнення, стилізація, контраст і нюанс, симетрія і асиметрія, міра, ритм.

В якості теоретичної основи даного завдання використовується авторська розробка «Структурна схема аналізу формоутворюючих складових станкового живописного портрета», що є частиною, захищеною мною в 2016 році дисертації по мистецтвознавству на тему: «Художественно-стилістичні особливості станкового портрета в живопису Харківця ХХ – ХХІ ст.». Результати, отримані в роботі зі студентами 4 курсу ХГФ (2016-2017 навчальний рік), підтверджують ефективність розробленого нами завдання.

Опыт предшественников, осмысленный и практически усвоенный современными студентами, является базой, необходимой для достижения достойных результатов.

СТВОРЕННЯ ШВИДКИХ НАЧЕРКІВ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА МАЛЮНКУ»: ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО»

Разінкіна О. М.

Університет Ушинського, Україна

Для закріплення навичок академічного малювання студентам з перших років навчання необхідно зрозуміти важливість самостійних занять, особливо виконання начерків. Робота над начерками розвиває гостроту бачення, привчає до цілісного сприйняття форми, допомагає формувати образне мислення. Методика створення начерків спрямована на пробудження у майбутніх фахівців почуття розкритості і свободи у виборі теми і зображальних засобів. Швидка замальовка розвиває вміння володіти гнучким, рухливим малюнком, засобами якого можна передати дії живої людини, характерні риси, міміку, жест, тощо.

Для самостійної роботи студентам 2 року навчання рекомендовано виконувати начерки людей. Це може бути статична чи у русі фігура або група людей. Спочатку потрібно відпрацювати навички роботи над простою формою. Багато рухів під час ходи, праці, занять спортом повторюються. Спостерігаючи і аналізуючи ці рухи, доцільно вести кілька начерків одночасно. На початку навчання важливо дотримуватися таких основних етапів, як композиційне розташування у форматі, визначення пропорцій. Якщо натура зберігає нерухомість, треба негайно перейти до уточнення наміченого, вносячи те, що при первинному спостереженні відразу визначилося як загальне і характерне, притаманне тільки їй. Чим точніше початок, тим простіше продовження. Швидкість виконання начерку не повинна означати поспішності. Незалежно від часу потрібно представити (сформулювати) у своїй уяві начерк немовби вже втіленим у певному матеріалі і прийомі. І після цього, чим впевненіше йде перо, олівець чи пензель, тим швидше і точніше вийде малюнок.

Для розвитку цілісного бачення можна рекомендувати вести малюнок не відриваючи пера, пензля, олівця від паперу, малюючи одним рухом. Це один з прийомів, які виробляються систематичною практикою. Можуть бути начерки як лінійні, так і в поєднанні з тоном, штрихом, плямою і т.ін. Студенти у процесі навчання повинні постійно фіксувати свої спостереження, це повинно стати потребою. Завдяки численним вправам, в начерках накопичується багаж зорових вражень.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ХУДОЖНИКІВ-ПЕДАГОГІВ «ОДЕСЬКОГО ХУДГРАФА»

Резніченко М. І.

Університет Ушинського, Україна

На художньо-графічному факультеті, який був першим заснований в Україні, започаткована науково-методична школа, у витоків котрої були художники-просвітителі В. А. Гегамян, В. Г. Єфіменко, П. О. Злочевський, Л. М. Любарська, М. І. Резніченко, Е. Н. Серпіонова, М. Ф. Солом'яний, О. А. Тарасенко, М. Н. Фішер. Значний науково-методичний внесок у систему художньо-педагогічної освіти здійснили педагоги факультету. Ними було підготовлено й надруковано майже тисячу наукових праць. О. А. Тарасенко створила мистецтвознавчу школу й видала значну кількість наукових праць. Доцент М. Н. Фішер вперше розробив програму дизайнерської освіти та методичні рекомендації й втілював у практику середньої школи ще в останній третині ХХ ст. М. Ф. Солом'яний видав підручники для шкіл України, а також низку робіт по методиці викладання образотворчого мистецтва. Художники-педагоги В. Г. Єфіменко, М. І. Резніченко, вперше ще за часів СРСР підготували й видали програму для ХГФ «Основи графіки в школі». М. І. Резніченко уклав нові програми «Художньо-прикладна графіка», «Педагогічний малюнок», котрі рекомендовані МОН України педагогічним ВУЗам. Професор П. О. Злочевський надрукував методичний посібник «Шкільний театр», а В. І. Трасков розробив серію науково-методичних таблиць із пластичної анатомії, котрі знайшли позитивний відгук у Г. Баммеса. Е. Н. Серпіонова, Т. П. Ковальчук, Л. Р. Богайчук видали серію методичних посібників зі змістом інтегративних завдань декоративного мистецтва для студентів, учителів художньої праці. Доценти В. І. Ворніков, А. А. Тарасенко, О. В. Ткачук написали монографії з питань філософії, історії образотворчого мистецтва Одеси та психології творчості. Доценти О. О. Котова, А. І. Носенко, В. І. Тимофеев у своїх працях по мистецтвознавству розглядають питання методики художнього навчання студентів. А. О. Пасічний уклав «Енциклопедичний ілюстрований словник-довідник. Образотворче мистецтво».

Значний внесок у розвиток національної художньо-педагогічної освіти та шкільної практики вніс авторський колектив програм, підручників та методичних рекомендацій (Л. М. Любарська, М. І. Резніченко, О. М. Протопопова). Підручники для початкової школи були видані на п'яти мовах (українська, російська, угорська, румунська, польська) значним тиражем для шкіл України. В 2011 р. Резніченко за авторською концепцією, яка витримала всеукраїнський конкурс, створив підручники нового покоління «Образотворче мистецтво. 1-4 кл.». Вони рекомендовані МОН України для початкової школи. Разом з Я. М. Твердохлібовою, яка підготувала низку методичних праць з питань графічної підготовки майбутніх вчителів, видав посібник «Художня графіка», а з викладачами кафедри (Л. Р. Богайчук, З. Д. Борисюк, Т. П. Ковальчук, Л. В. Паніна) – навчальний посібник «Основи вжиткової творчості і методика викладання» з грифом МОН України. Художники-педагоги також підготували низку методичних праць з проблем методики художнього навчання (В. Г. Єфіменко, А. І. Лоза, І. В. Орос та ін.). Графічні та малярські твори художників-педагогів також є дидактичним матеріалом для студентів. Роботи випускників «одеського худграфу» також сприяють розвитку методичної науки. Інноваційні погляди викладені в дослідженнях, монографіях і посібниках проф. Є. А. Антоновича (Київ), Л. В. Бабенко (Кропивницький), доцентів О. Г. Босого (Київ), Л. В. Гарбузенко (Кропивницький), З. В. Гуріч (Херсон), В. Б. Григор'євої, А. Г. Івершень та В. О. Інжестойкової (Одеса), В. М. Кардашова (Мелітополь), О. Є. Ковальова (Глухів), Л. П. Маліновської (Тернопіль), І. В. Пастиря (Ізмаїл), Г. В. Резніченко (Одеса), М. В. Юр (Київ) та ін. Заслужений учитель України Л. В. Фесенко (переможець конкурсу «Вчитель року») уклав тематичне планування та розробки уроків з образотворчого (візуального) мистецтва, котрі були рекомендовані МОН України та надруковані великим тиражем. Праці викладачів «одеського худграфу» та його випускників є цінними для фахівців нашої держави та зарубіжжя. Окреслені в стислому викладі матеріали у формі тез будуть більш широко розкриті в доповіді на конференції.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КОМПЛЕКСНОЙ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ЖИВОПИСИ

Рындин А. С., Рындина Л. И.

Одесская государственная академия строительства и архитектуры, Украина

Важной особенностью процесса обучения живописи является активная практическая деятельность студентов, в которой преобладающая часть учебного времени отводится упражнениям. Однако анализ показывает, что предлагаемые упражнениями цели и задачи не в достаточной степени

способствуют активизации обучаемых в процессе их выполнения: главный упор часто делается на многократно повторяемые, однообразные практические действия студентов. Такого рода упражнения ослабляют интерес к поставленной задаче, снижают тонус умственной деятельности, не способствуют в должной степени четкому восприятию и сосредоточенности в работе. В результате такой организации учебной деятельности студентов происходит закрепление только некоторой суммы формально усвоенных знаний и навыков. Сознательное использование их в практической деятельности в разных условиях и ситуациях не вырабатывается. Такой пробел в теории и методике преподавания живописи, на наш взгляд, является серьезным препятствием на пути повышения эффективности обучения, что побудило нас создать рациональную систему упражнений, способствующую эффективному формированию специального видения, умений и навыков в обучении живописи. В результате многолетних исследований большинство ученых-педагогов пришло к выводу, что усвоение учебного материала происходит по этапам, вытекающим из закономерностей процесса познания: усвоение правил и проба (этап первичного обучения); выработка умений (этап тренировочного обучения); выработка навыка (этап творческой деятельности).

Мы считаем, что процесс овладения теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками живописи определяется также тремя последовательными этапами. На первом этапе у студентов формируется ясное понимание сущности натуры, в заданных педагогом условиях, и представление о способах выполнения действий, путем сообщения соответствующих конкретных теоретических знаний о целях и задачах того или иного действия, и способах его выполнения. Второй этап – выработка первичного навыка и совершенствование умения (тренировка), т. е. выполнение действий приближенных к автоматизированным, переключение внимания на качественное достижение конечной цели задания. Третий этап – совершенствование живописных умений и навыков до уровня прочных основ творческой деятельности студентов. Действия подчиняются общей цели: приведение изображения к целостной образной характеристике натуры.

Целенаправленное расчленение и последующее объединение в единое целое (анализ и синтез) должны стать основой системы обучающих упражнений. Педагог должен научить активному анализу и синтезу, как при восприятии натуры, так и в работе над ее изображением. Теория поэтапного изучения нового материала позволила выявить типы и виды упражнений и объединить их в комплексную систему по эффективному овладению знаниями, умениями и навыками живописного мастерства. Предлагаемая система состоит из подготовительных, кратковременно-тренировочных и длительно- творческих упражнений, имеющих свои цели и задачи. В цели и задачи подготовительных упражнений входит: первичное знакомство студентов с отдельными компонентами изучаемой темы или с частными случаями ее реализации; быстрая фиксация в этюде первого неадаптированного впечатления от натуры; организация и поиск рационального цветового и композиционного решения натурной постановки; подведение к дальнейшему более углубленному анализу цвета и воспринимаемой формы, в последующих кратковременно-тренировочных упражнениях.

Подготовительные упражнения имеют первостепенное значение на любом этапе обучения живописи. Перед началом работы над длительной натурной постановкой необходимо зафиксировать в небольшом этюде первое представление от натуры, передать общее цветовое состояние, сознательно разместить на холсте цветовые и тоновые пятна, организовать их композиционное равновесие, объединить частности и выделить главное. В подготовительном этюде необходимо нацелить студентов на определение индивидуальных особенностей натуры, ее живописно-пластической выразительности.

В цели и задачи кратковременно-тренировочных упражнений входит:

- закрепление полученных знаний и выработка, на их основе, живописно- пластических навыков в вариативных условиях освещения натуры;
- воспитание специального (аконстантного) художественного видения натуры на основе динамики цветового состояния натурных постановок.

Данный этап учебно-познавательной деятельности характеризуется дальнейшим упрочением в сознании студентов следов и связей, образованных при первоначальном восприятии и осмыслении учебного материала. Любая натурная постановка или воспринимаемый объект представляют собой комплекс раздражителей. В педагогической практике этот комплекс необходимо сознательно расчленить и изучить его элементы в определенной последовательности. В результате поэтапного изучения целого явления накапливается запас знаний, простых умений и навыков, воспитывается специальное художественное видение натуры.

Важную роль в закреплении, обобщении и совершенствовании ранее усвоенных знаний, умений и навыков играют длительно-творческие упражнения. В отличие от подготовительных и кратковременно-тренировочных упражнений (в которых изучаются и постигаются отдельные закономерности натуры, ее цветовое многообразие и конструктивная лепка формы), длительно-творческие упражнения – это синтез ранее полученных знаний, умений и навыков, требующий решения целого комплекса учебных задач. В цели и задачи длительно-творческих упражнений

входить: найбільш повний аналіз і синтез натури; закріплення і удосконалення раніше засвоєних знань, умінь і навичок; оволодіння методом ведення довготривалої натурної постановки; рішення образної характеристики натури; приведення зображення до цілісної образної характеристики. Під творчою діяльністю в навчальній живописі ми розуміємо діяльність, в процесі якої весь свій запас знань, умінь і навичок студент направляє на передачу основних образних характеристик, індивідуальних особливостей і емоційної виразності натури, і в ході рішення цих завдань отримує нові для себе знання.

Основні риси творчої діяльності студентів в процесі навчання живопису представляються наступними: здатність до самостійному застосуванню наявних знань, умінь і навичок в нових натурних і кольорових ситуаціях, відрізняються від тих, в яких вони формувалися; здатність бачити декілька можливих колористичних рішень натурної постановки; бачення структури натурної постановки, т. є. здатність студента відібрати з різноманітності деталей найважливіше, знайти цілісний образний і колористичний розв'язок натури.

Академічний живопис включає в себе навчально-пізнавальні і мистецтвознавчі аспекти, іншими словами, вивчення реальної дійсності і методів її мистецтвознавчого відображення в мистецтві. В період навчання ці процеси протікають по-різному. В одних випадках домінує вивчення об'єктивних закономірностей природи і її зовнішнього сприйняття, в інших – творча сторона.

Науково і методично обґрунтоване взаємодія підготовчих і короткотривалих тренувальних вправ з довгими відкриває шлях до органічному з'єднанню в навчальному процесі основних аспектів навчання живопису. Успіх навчання в багатьох визначається раціональною системою вправ і методикою їх застосування. Лише при цих умовах практична робота студентів буде цілеспрямованою і успішною.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «МЕТОДИКА ХУДОЖНЬОГО НАВЧАННЯ» НА ХГФ

Серпіонова Е. Н.

Університет Ушинського, Україна

До завдань майбутнього педагога входить не тільки навчання і виховання, а й розвиток творчого потенціалу учнів. Нажаль, самі студенти ще не мають достатнього рівня розвитку своїх творчих здібностей, та інколи, нездатні керувати продуктивною діяльністю школярів. Тому при викладанні дисципліни «Методика художнього навчання», особисту увагу ми приділяємо саме розвитку креативної особистості майбутнього вчителя. С цього приводу, на теоретичних та практичних заняттях студенти вивчають та практично засвоюють основні методи пошуку нових ідей. Творчий розвиток здійснюється в процесі активної проектно-художньої діяльності поетапно – від початкового рівня «спостереження», «дослідження» до вищого «винахідництва».

Навчально-творча діяльність студентів побудована за прикладом дизайнерської професії, як художнє проектування. Вона базується на наступних принципах: діалектична єдність утилітарного та естетичного; альтернативність рішень; осмисленість та цілеспрямованість творчого пошуку.

Для того щоб майбутні вчителі набули достатній досвід творчої діяльності різних рівнів: «дослідницький», «комбінаторний», «перетворюючий», «винахідницький», нами розроблено відповідну систему завдань. Учебний матеріал кожної теми включає наступні компоненти: теоретичні відомості; лабораторні роботи; вправи «за зразком»; вправи «по умові»; завдання «по власному задуму»; висновки та узагальнення.

Виконання кожного з цих типів завдань, спрямовано на формування та розвиток конкретного рівня творчих здібностей. Засвоєння навчального матеріалу здійснюється студентами з урахуванням їх наявного творчого рівня і може проходити різними шляхами (особистісний підхід).

В процесі навчання широко використовуються наступні форми і методи стимуляції творчої активності студента: проблемний виклад теоретичного матеріалу; широке застосування евристичних методів і заснованих на їх принципах стратегій і тактик пошуку нових рішень; система регулярного творчого тренінгу, що включає цілий ряд спеціальних прийомів; творчі ігри.

Досягнений рівень креативності студента проявляється у його художніх здобутках та в творчій спрямованості курсової роботи з «Методики художнього навчання». Здатність до керування творчою діяльністю школярів перевіряється в період педагогічної практики в школі.

Така особливість викладання предмету «Методика художнього навчання» сприяє розвитку у майбутніх вчителів більш чітких уявлень про творчість і особливості винахідництва, формує у них погляд на діяльність викладача, як на творчий процес. Особливо підкреслюється роль творчої

взаємодії викладача і учнів, психологічні закономірності їх спілкування, встановлення контакту, який є умовою ефективного сприйняття навчального матеріалу і, взагалі, є умовою розвитку креативної особистості.

Завданням кожного етапу підготовки студентів відповідають певні форми контролю і заохочення. При аудиторному вивченні курсу – це:

- обговорення, аналіз, опонування і захист кожного завдання;
- контрольні і домашні роботи;
- семестровий залік або курсова робота;
- виставка творчих робіт студентів;
- конкурси різних рівнів.

Література

1. Де Боно Э. Гениально!: Инструменты решения креативных задач / Э. Де Боно. – М.: Альпина Паблишер, 2015. – 381 с.
2. Меерович Марк, Шрагина Лариса. Технология творческого мышления / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 506 с.

ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Смычковская О. М.

Университет Ушинского, Украина

Важное место в формировании личности молодого художника и его профессиональных качеств занимает образование. В рамках современного образования существует тенденция к постепенной переориентации доминирующей образовательной парадигмы на студентцентрированное образование и компетентностный подход. Целью нашего исследования было на основании теоретического анализа выявить особенности компетентностного подхода в художественном образовании.

На наш взгляд, помимо особенностей художественной деятельности, особое место в осуществлении компетентностного подхода отводится педагогу. Именно педагог является организатором педагогического процесса, в котором студенты не только смогут овладеть общими и специальными знаниями, умениями и навыками, но и умением применять полученные знания в новых ситуациях, в самостоятельной жизни, способностью нестандартно мыслить, анализировать, отстаивать свою точку зрения. Именно эти умения являются необходимыми в формировании как общих, так и профессиональных компетентностей учащихся художественно-графического факультета.

Так, на сегодняшний день главным результатом образования становятся не отдельные знания, умения и навыки в определенных областях знания, а способность и готовность учащихся к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В связи с этим, существует необходимость в переходе современного преподавателя от учителя, который владеет глубокими знаниями, к квалифицированному консультанту, совмещающему профессиональные знания с готовностью к инновационной деятельности и педагогическими новациями, способному направить деятельность молодого художника на пути приобретения им компетентностей, так как, только в результате осознания своей личной и социальной значимости и стремления к самоактуализации возможно творческое развитие конкурентоспособного художника-педагога.

ДИДАКТИЧНА КОНЦЕПТ-МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Твердохлібова Я. М.

Університет Ушинського, Україна

Сучасна мистецько-освітня парадигма визначається пошуком нових розробок інноваційних моделей процесу підготовки майбутніх художників-педагогів, в тому разі і професійної підготовки в галузі мистецтва графіки. Вихідними аксіомами для розробки змісту дидактичної концепт-моделі художньо-графічної підготовки студентів педагогічних закладів освіти, є накопичений віками педагогічний досвід навчання в процесі формування особистості художника. Аналіз наукових ідей та практики дозволив визначити складові дидактичної моделі художньо-графічної підготовки студентів на основі оптимізації відомих принципів, правил, методів, засобів, видів і форм в системі

«навчання-пізнання-учіння-творчість». Адаптивність змісту моделі забезпечується доцільним комплексом дидактичних умов з методичним обґрунтуванням складових цілісного процесу «навчання-пізнання-учіння-творчість». Механізм включення в процес художнього навчання основам мистецтва графіки передбачає надання навчально-пізнавальної інформації і зразок для практичного виконання комплексу графічних завдань-вправ. Такий дидактичний аспект включає студента в системний процес пізнання та розумово-практичних способів дій художньо-графічної діяльності. Як свідчать результати дослідження, це оптимізує процес художньо-аналітичного та художньо-образного мислення на якісному рівні (68%), що і формує професійну здатність реалізовувати масив системи знань, умінь та навичок в творчості. Показники експерименту засвідчують, що саме в навчально-творчій діяльності протікає формування та розвиток мислення художньо-графічними образами, котрі є запорукою становлення фахівця з високим рівнем компетентності та професійної майстерності. Дидактична концепт-модель базується на принципі синергетики в мистецько-освітньому просторі художньо-графічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського.

ПОШИРЕННЯ ОСОБИСТОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Чекардин Ю. М.

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуальним стає узагальнення інноваційного педагогічного досвіду. Однією з дієвих форм поширення педагогічного досвіду є майстер-клас.

Метою майстер-класу є створення творчого середовища шляхом проведення навчального тренінгу-семінару для відпрацювання практичних навичок у студентів за різними методами та підвищення їх професійного рівня. Майстер-клас – це фундаментально розроблений оригінальний метод або авторська методика, що має свої принципи та певну структуру. Це специфічна форма навчального заняття, заснована на демонстрації творчого рішення пізнавальної і проблемної педагогічної задачі та практичних діях показу. Його проводить викладач з певної дисципліни для тих, хто хоче поліпшити свої знання та практичні навички в творчій діяльності.

Завданням майстер-класу є передача викладачем-майстром свого досвіду шляхом прямого і коментованого показу послідовності дій, методів, прийомів і форм виконання творчої роботи; наочне відпрацювання методичних підходів до рішення проблеми; передача рефлексії та моторики власної майстерності учасникам показу; формування знань, умінь та навичок у студентів при роботі з фарбами або графічними матеріалами; розвиток образного мислення, графічної культури.

З навчальної точки зору майстер-клас відрізняється від інших форм передачі творчого досвіду тим, що в процесі його проведення йде безпосереднє надання технічних прийомів майстерності педагога до студента, послідовне обговорення запропонованого методичного продукту і пошук його творчого вирішення як з боку учасників майстер-класу, так і з боку педагога, який проводить цей майстер-клас. Позитивним результатом майстер-класу можна вважати оволодіння студентами нових творчих способів рішення проблеми, формування мотивації до самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку.

СЕКЦІЯ 3. УКРАЇНСЬКЕ МИСТЕЦТВО У СВІТОВОМУ КОНТЕКСТІ: КОМПАРАТИВНИЙ МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ ИКОНОПИСИ В СОВРЕМЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЖИВОПИСИ

Акридина А. В.

Университет Ушинского, Украина

Отдельные элементы в произведениях живописи являются архетипами, заложенными в подсознании человечества. Так, символические детали и композиционные схемы традиционной иконописи нередко применяются для создания религиозных и светских картин. В произведении

одесского художника Н.Д. Пужного происходит соединение академической системы образования с творческим освоением монументального искусства Византии. Это не случайно, поскольку преподаватель ОГАСА имеет академическое образование, пишет станковые картины и занимается росписью храмов. Стилистике его произведений свойственно: сочетание двумерного декоративно-плоскостного с трехмерным пространством; применение символического золотого фона; локальная трактовка цвета и обобщенность форм.

Под руководством Потужного выпускниками кафедры изобразительного искусства ОГАСА были созданы дипломные работы: монументально-декоративное панно «Искусство» (О. Е. Настасиевская, 2011), монументально-декоративное панно «Сбор Винограда» (Д. А. Звекова, 2012). Роспись экстерьера «Искусство» выполнена на сближенных тоновых соотношениях обобщенных колористических пятен, богата ассоциативными и символическими элементами. Фигура девушки изображена с поднятыми, разведенными в стороны руками, что напоминает традиционный иконографический тип «Оранта». Верхнюю часть композиции венчает изображение белого голубя, традиционно символизирующего сошествие Святого Духа. В панно «Сбор винограда» декоративно уплощенная фигура изображена на золотистом фоне в окружении вьющейся виноградной лозы – символом Евхаристии. Заимствование устоявшихся символических элементов традиционного сакрального искусства в произведениях религиозных и светских жанров живописи обогащает их смысловую наполненность, придавая им особую глубину символического звучания и непреходящее значение.

КИТАЙСКАЯ ШИРМА XVII ВЕКА ИЗ КОЛЛЕКЦИИ ОММЛК ИМ. А. В. БЛЕЩУНОВА: ТЕМАТИКА И СИМВОЛИКА

Андрущенко Н. В.

Университет Ушинского, Украина

Китайская ширма середины XVII века (династия Мин) из Одесского муниципального музея личных коллекций имени А. В. Блещунова является раритетом и не имеет аналогов в Украине. На лицевой стороне всех шести створок двухсторонней ширмы показаны сцены из жизни императорского двора в открытом пространстве архитектуры дворцового комплекса. Композиционное расположение павильонов в вертикальной перспективе ширмы представляет особый интерес для европейского зрителя, привычным для которого является ориентация пространства на линию горизонта. Маленькие фигурки людей вписаны в структурно организованное архитектурой пространство регламентированного быта.

На ширме показано большое количество фигур за разнообразными занятиями. В центральном павильоне изображена сидящая на троне женщина с жезлом «жуи» – символом исполнения желаний, благополучия. Жуи входит в число «Восьми драгоценностей» буддизма и даосизма. С правой стороны изображена группа мужчин с подношениями, а перед троном, коленопреклоненная женщина с ритуальной чашей «Chuo». К трону ведет мраморная лестница, центр которой устилает ковер с изображением дракона с пятью когтями – символом императорской власти. Лицевая сторона ширмы обрамлена бордюром с изображением так называемых «ста древностей» (бай гу). Под этим названием известна группа различных предметов, включающих изображения «Восьми сокровищ», «Четырех сокровищ», символов четырех изящных искусств, музыки, шахмат, каллиграфии и живописи, а также бесчисленные образцы священных сосудов. Роспись оборотной стороны ширмы выполнена в жанре «цветы и птицы». Ширма создана в технике коромандельского лака – комбинации резного лака и живописи. Высокая стоимость сделала предметы из лака принадлежностью императорского двора, домов знати. Изображение символических предметов на ширме показывает, что они являлись необходимой частью ритуально организованного быта.

КРИМСЬКІ КРАЄВИДИ В ПЕЙЗАЖІ-КАРТИНІ МИТЦІВ ПІВОСТРОВУ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ. (РЕГІОНАЛЬНІ ТА СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ)

Бондарчук Н.О.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Кожна з окремих регіональних шкіл пейзажного живопису на теренах Криму другої половини XX століття виокремлюється завдяки специфічним рисам, багато в чому зумовленим історією краю. На сході півострову (Феодосія, Керч) школа «кіммерійського пейзажу» продовжує традицію,

закладену попередниками на початку століття, з її спрямованістю на зв'язок з давньою історією цього місця. На заході (Севастополь, Бахчисарай, Євпаторія) тамтешні живописці відходять від занурювання в глибину віків, віддаючи перевагу героїко-патріотичній темі в картині-пейзажі. Разом з тим з 1960-х рр. простежується поява нових, осучаснених версій стильових шукань, пройдених вітчизняним мистецтвом. В центрі півострову (у Сімферополі) серед майстрів пейзажу-картини спостерігається тяжіння до різноманіття тем. На півдні (Велика Ялта) митці більше зосереджуються на пленерному підході, а не на пейзажі-картині з її більш глибоким змістовним та символічним навантаженням. Окремі школи взаємодіють, впливаючи одна на одну.

У зв'язку з прискореним відчуттям часу у даний період та зміною світосприйняття в суспільстві представники усіх вищеназваних шкіл досить часто звертаються до створення пейзажу-картини на пленері. Характерним стає, що не пейзаж вводиться до сюжетного твору, а навпаки, сюжет підпорядковується пейзажу. Серед пейзажних тем з'являються нові, зокрема, пов'язані з ретроспективним поглядом митця на відтворення втрачених куточків стародавньої землі Тавриди. В кінці століття в пейзажах все більше відводиться місця зображенням, що свідчать про переосмислення ролі сакрального в житті людини.

Багато в чому змінюється, збагачуючись, пластична мова. Все більш характерним стає широкий пастозний мазок. Продовжують урізноманітнюватись формати картин – використання квадратних, видовжених вгору і по горизонталі прямокутних форм, тондо. Спостерігається відхід від традиційного реалізму до більшої умовності, монументальності, декоративності, звернення до локальних кольорів, сплюснення форми. Зміст пейзажних картин все частіше набуває символічного підтексту, а зображення наближаються до символу-знаку.

АРХЕТИПІЧНІ СТРУКТУРИ У ДЕКОРАТИВНИХ КОМПОЗИЦІЯХ НАРОДНОГО МАЙСТРА Р.М. ПАЛЕЦЬКОГО

Величко Д. О.

Університет Ушинського, Україна

Заслужений майстер народної творчості України Ростислав Михайлович Палецький (1932–1978) із села Троїцьке Любашівського району Одеської області за доволі коротке життя створив цілу низку самобутніх декоративних розписів. Це композиції на історико-філософські теми, фольклорні мотиви і міфологічні сюжети.

Дослідження творів майстра показало, що велику роль у виразності образів і силі впливу на сприйняття глядачем відіграє композиційна структура. Для більшості творів художник обирає дві ясні геометричні основи: симетрію відносно вертикальної осі та спіраль. Ці структури, що стають силовими лініями декоративних композицій, обумовлюють не тільки формальну основу образу, а й несуть глибинне змістове навантаження.

Вертикальна вісь і спіраль виявляються позачасовими архетипами, які втілюють структуру світобудови, слугують моделями макро- і мікросвітів, циклів життя, тощо. Вертикальна вісь має символічне значення Світової Осі (Axis mundi), образ якої дає глядачеві внутрішнє відчуття надійності і непорушності. Образи алегоричних творів Палецького, наприклад, «Доля», «Сонце встало», «Сонце-хліб», «Зацвіла калина», «Пісня врожаю» своєю пишною фантазійною квітучою орнаментикою і симетричною основою дають асоціації з архетипом Дерева Життя, що має різноманітні втілення в усі часи та в усіх культурах світу і мають внутрішній життєстверджуючий стрій. Від центральної осі буквально «проростають», оживають міфологічні образи природних сил у композиціях «Русалка польова», «Водяник», «Перелесник», «Той, що в скелі сидить», симетрія робить їх подібними до ритуальних масок, спрямованих у вічність.

Спіральна структура символічно починає розвиток з крапки і розкручується, множить навікруги, це – позачасовий знак зародження і розвитку (від ембріону – до всесвіту), а також символічне втілення часу і руху. Подібні геометричні основи надають змісту творам «Шумлять квіти», «Стрибог», «Красне літечко», «Сон-трава», «Колос життя», «Роксолана», «Козак в бою», «Закувала та сива зозуля» та іншим.

ВІЗУАЛЬНІ ЕКСПЕРИМЕНТИ У КІНОКАРТИНАХ ПІТЕРА ГРІНУЕЯ

Галонська О. І.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Пітер Грінуей режисер, перетворюючий кіно у сплав мистецтв, основами якого є живопис, література і театр, режисер, який дозволяє мистецтву перетікати в реальне (в контексті фільму) життя. У творчості Грінуея музика, живопис, хореографія, робота костюмерів, декораторів та акторів сплітаються в єдиний вузол, створюючи багатоплановий кінематографічний твір. Тому його картинами захоплюються як і досвідчені кіномани так і «першовідкривачі» – кожен знаходить в його фільмах власну нішу.

За своєю першою освітою Пітер Грінуей художник, саме за законами цього мистецтва він знімає свої фільми, перетворюючи їх по суті в рухомі картини. Часто в ігрових стрічках режисера акцент робиться саме на образотворчій складовій. Сюжет зводиться до умовної й гротескної послідовності подій, які поєднують картини і малюнки. Таким чином, режисер змушує глядача акцентувати увагу на візуальній складовій фільму, адже буквально кожен його кадр побудований перш за все, за законами живопису, а не відповідно до граматики кіномови.

У стрічці «Таємниці Нічної Варти» Грінуей перетворює сюжет хрестоматійної картини Рембрандта в закручений детектив. Існує версія, що один з персонажів картини був убитий під час її написання, однак в історичних документах міститься досить суперечлива інформація за даним фактом. Щоб відшукати вбивцю, режисер оживляє це полотно, запропонувавши свою оригінальну трактовку «Нічної варти». Подібний прийом він використовує і в фільмі «Рембрандт, я звинувачую».

Власну інтерпретацію шедеврів живопису Грінуей створив і в серії мультимедійних інсталяцій «Переосмислення дев'яти класичних творів живопису». Працюючи над циклом цих робіт, режисер будує діалог між класичною живописом і кінематографом. Загалом кінематограф Пітера Грінуея – це штучно створений простір, який дозволяє режисерові здійснювати сміливі візуальні експерименти. Використовуючи метод реконструкції, він відштовхується від картини як образу і її сюжету як тексту, а потім стирає кордони між кіно – живописом і театром, занурюючи глядача в абстрактний, візуально насичений простір.

ТЕМА ПАТРІОТИЗМУ В ТВОРЧОСТІ ЯНА МАТЕЙКА

Головко Н. І.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Ян Матейко народився і виріс у Кракові – частині Польщі, анексованій Австрією. У краківському будинку Матейко панувала атмосфера польського патріотизму, ідеали незалежності. Два брата Яна брали участь у революційних подіях «Весни народів» в Угорщині. Істотний вплив на формування творчої уяви та інтересу до історії майбутнього художника здійснив його старший брат, історик Франчишек Матейко. Патріотизм – наскрізна тема життя й творчості Яна Матейка. Жага служіння польському народу, здається, ніколи не полишала Яна. У полотнах Матейка завжди буде Польща, її давня й славетна історія, велич, болісні помилки країни. Написані одна за одною картини «Станчик» (1862), «Проповідь Скарги» (1864) і «Рейтан на варшавському сеймі» (1866) утворюють свого роду історіософський триптих: передбачення національної катастрофи – заклик схаменутися – трагічна розв'язка.

«Блазень Станчик» на балу королеви Бони Сфорца. Королівський блазень, самотній у своїх грізних роздумах про політичні втрати Польщею прикордонної фортеці в Смоленську (1514 р.), в інтерпретації Матейка стає символом проникливості, втіленням громадянської совісті і великої турботи про долю країни. «Проповідь Скарги» і «Рейтан. Падіння Польщі» – картини, присвячені історичним персонажам різного часу. Придворний проповідник короля Сигізмунда III Петро Скарга викривав злочинну байдужість польської шляхти наприкінці XVI століття, а депутат сейму Тадеуш Рейтан безуспішно намагався зупинити підписання договору про поділ Польщі. Але їх об'єднувала палка любов до Батьківщини.

Як митець і патріот Польщі Ян Матейко пропонує власне трактування сюжетів. Однак його вільні здогадки в картинах викликали звинувачення в недбалому ставленні до історичних фактів. Для нащадків Ян Матейко залишився прикладом справжнього патріотизму серед живописців.

ОБРАЗ ГЕТЬМАНА В СУЧАСНОМУ ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ

Данилюк А. В.

Університет Ушинського, Україна

Образ гетьмана являється знаковим для українського мистецтва. Картина одеського митця В. П. Кабаченка «Світло й тінь» (2012) написана під впливом української парсуни. Проте художник не імітує канон парсуни, а дає їй власну вільну інтерпретацію. В картині спостерігається характерне поєднання станкового та монументального живопису. Фігура гетьмана діагонально підноситься над земним буттям, з піднятою булавою в руках. Просліджується портретна схожість з І. Мазепою. Погляд гетьмана спрямований до глядача. Композиція побудована на формі пісочного годинника, що символізує як і плинність, так і нескінченність часу. Два маленьких вікна в правій нижній частині визначають символічний центр. Картина прошита золотим променем з рук маленької чарівниці. Художник провіщає українському народу світле майбутнє, що переплітається з темним минулим. Майбутнє і минуле, світло й тінь – такі паралелі проводить Кабаченко у своїй картині.

Хмельницький художник В. О. Франчук у картині «Іван Мазепа» (1997-2000) також звертається до образу гетьмана, використовуючи іконографічний прийом. Золотий фон, що символізує вічність і божественне світло. Погляд гетьмана звернений до глядача. Булава, так як і в картині Кабаченка, піднята вгору, проте руки зображенні у характерному жесті моління, що нагадує мозаїку «Оранта» з Софії Київської. Біле обличчя гетьмана зображене як лик святих з іконографічними рисами.

Картини Франчука та Кабаченка набувають експресії. Головні теми зберігаються, але по-іншому інтерпретуються. Майстри підіймаються над побутовим живописом. Відбувається загострення художніх засобів: композиції, кольору, лінії. В картинах актуально звучить тема життя і смерті. Відбувається осмислення історії і її героя через віки. В творчості проходить дистанція часу від побутовості до буття. Художники не ілюструють конкретну тему, а дають їй вільну інтерпретацію. Можна говорити не про теми, а про мотиви і образи, що безкінечно переплітаються між собою. Усе це виводить український живопис на новий рівень.

МОТИВЫ И ОБРАЗЫ ВОДНОЙ СТИХИИ В АРХИТЕКТУРЕ «ОРГАНИЧЕСКИХ» СТИЛЕЙ МОДЕРНА И БАРОККО

Ивасик М. В.

Университет Ушинского, Украина

Тема природы в искусстве в наиболее полной мере раскрывается в эпохи с активно изменяющейся «картиной мира», когда человек утрачивает ощущение незыблемости окружающего мира. Примером этому могут служить исторические периоды XVII века и рубежа XIX – XX веков – время развития стилей барокко и модерна. Природа выступает в качестве инстинктивного начала, противостоящего человеческому духу. Она также трактуется как источник витальной силы, как первобытное состояние мира, которому свойственна девственность и чистота.

В истории искусства стили барокко и модерн называют «органическими». Основным принципом «органического» стиля в искусстве становится, наряду с обращением к непосредственному изображению мотивов флоры и фауны, «биоморфизм» – процесс трансформации и уподобления художественных форм природным, естественным объектам. Способом художественного выражения становятся аллегория, метафора, стилизация.

Изучение произведений барокко и модерна позволило выявить биоморфные образы и структуры стихии Воды. Характеристиками архитектуры барокко и модерна можно считать принципы атектоничности и живописности. В архитектуре создается образ непрерывного движения, «перетекания пространства»: от внешнего к внутреннему, от экстерьера к интерьеру, от горизонтали к вертикали. Статичные формы круга, квадрата, прямой линии буквально становятся текучими, струящимися, превращаются в овал, прямоугольник, трапецию, завиток, спираль. Образы связанные со стихией Воды в архитектуре барокко проявляются в больших формах силуэтов зданий и декоре экстерьера и интерьера. Мотив волны является своеобразной визуальной формулой барокко. «Водоросль, плывущая по течению» – ключевая форма образного строя модерна.

В абстрактных формах архитектуры проявляются мотивы подводного мира, эффекты подвижной воды: водопады, блики на воде, замысловатые формы раковин, кораллов. Проектируя архитектурные ансамбли барокко, создатели включали в них фонтаны, гроты, водопады, которые населяли многочисленные мифологические персонажи водной стихии.

ВІД ЧЕРВОНОЇ КЛАСИЦИ ДО ВІЛЬНОГО ЕКСПРЕСІОНІЗМУ

Ібо Чжан

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

У 20 столітті протягом тривалого часу «червоні» скульптури, що через методи ідеалізації та типізації висвітлювали революційну тематику, міцно займали головні позиції в Китаї, створивши так звану модель «червоної класики».

Однак, з іншої точки зору, дана модель повною мірою відповідала специфічному становищу Китаю у 20 столітті, або кажучи іншими словами, дана модель деякою мірою кореспондували з пануючими у тогочасному Китаї ідеалами та атмосферою піднесення, досить доречно продемонструвавши «потребу» в їх сумісності та гармонійному поєднанні.

Після того, як Китай відчув на собі всю трагічність минулих ста років, дух «червоної класики» сприяв створенню абсолютно нової країни, тому червона класика стала духовним символом нового періоду історії Китаю. Даний тип мистецтва, однак, став політичною вимогою, вплив якої відчувався до 21 століття.

У 21 столітті «червона класика», що головним чином була представлена пам'ятниками видатним особам, почала ставати більш популяризованою та доступною, зберігши лише традиційну техніку та зображення часів колишнього СРСР.

За останні декілька десятиріч років, через появу індивідуальних стилів та певні політичні фактори, поступово почав набувати розвитку новий «традиційний» стиль, зменшуючи авторитет «червоної класики» та заповнюючи її місце.

Основним ініціатором події вважається голова Академії скульптури Китаю та Музею образотворчих мистецтв Китаю – У Вейшань, який підтримував політичні вимоги зі сторони органів влади. В цей період спостерігалось розповсюдження капіталістичної ідеології серед народних мас, спричинене появою нового мистецтва внаслідок культурного шоку на Заході. Уряду терміново була необхідна така форма мистецтва, яка була б спроможна нанести удар по цій ідеології. Але в ході культурної революції «червона класика» втратила силу авторитетності.

У Вейшань запропонував зробити акцент на національній культурі. Концепція «вільності» бере свій початок від китайського традиційного живопису, з наголосами на прекрасне, божественне, не маюче конкретної форми. У Вейшань застосував дану концепцію і до скульптури, використавши форму китайського традиційного живопису задля вираження ідеї скульптури. Після отримання максимальної підтримки з боку уряду, по усій країні почали зводити монументи дійовим особам історичної літератури – це Лао-цзи, Конфуцій та ін. Такі монументи начебто не мали жодного зв'язку з політикою, але насправді вони відповідали тогочасним політичним вимогам. Цей стиль став основною тенденцією великих художніх виставок, курс традиційної культури скульптури з «червоної класики» змінив «вільний експресіонізм».

Що стосується Заходу, то там традиційне мистецтво стало стійкою та непохитною концепцією, тоді як у Китаї концепція традиційного мистецтва змінювалася відповідно до політичних вимог. Тож який шлях обере традиційне мистецтво Китаю у майбутньому?

ПРИНЦИПЫ ИМПРЕССИОНИСТИЧЕСКОЙ ЖИВОПИСИ В ПЕЙЗАЖНЫХ ПОЛОТНАХ ПЕТРА СТОЛЯРЕНКО ПЕРИОДА 1970–1990 ГГ.

Пономаренко М. В., Ивченко О.

Университет Ушинского, Украина

С возникновением импрессионизма в последней трети XIX ст. живопись находит воплощение в новых приемах и средствах выразительности. Опыт этого стилистического направления, возникшего во Франции, повлиял на творчество многих украинских художников XX ст. Одним из известных живописцев Украины XX ст., воплотивших принципы импрессионизма в своей художественной практике, является П. К. Столяренко. В пейзажах мастера черный цвет заменен густыми темно-фиолетовыми, темно-синими сложными цветовыми смесями. Как и французские импрессионисты, украинский художник использует раздельные мазки взаимодополнительных цветов для создания особого эффекта мерцания изображенного предмета, растворяет контуры его формы в пространстве. Предметно-пространственная среда пейзажных работ живописца наполнена колористическим разнообразием светов, теней, рефлексов.

П. К. Столяренко обращает внимание зрителя на красоту обыденного мотива. Благодаря сохраненной свежести первого впечатления, передаче настроения природы, незамысловатый мотив

преображается в художественное произведение. Пейзажист точно отображает характерные состояния природы, её изменчивость, связанную с различными временами года, временем суток и погодой. Его пейзажи наполнены светом и воздухом. Художник обращается к различным эффектам освещения: контражуру, рассеянному свету, яркому солнечному и вечернему предзакатному, сумеречному. Наиболее характерно принципы импрессионизма воплощены в таких работах мастера как «Гурзуф» (1973), «Дом А. П. Чехова в Гурзуфе» (1977), «Ранняя весна» (1985), «Чеховская бухта» (1988).

В живописи П. К. Столяренко периода 1970–1990-х годов преобладают присущие импрессионизму живописные принципы: оптическое смешивание цвета с использованием взаимодополнительных цветов, прием пограничного контраста. Богатая светотональная палитра выстраивается на сочетаниях сложных колористических оттенков, с помощью которых передаётся разнообразие состояний световоздушной среды.

ОСОБЕННОСТИ КОМПОЗИЦИОННОГО ПОСТРОЕНИЯ ГРУППОВОГО ПОРТРЕТА

Пономаренко М. Р., Конончук Н. Ю.

Университет Ушинского, Украина

Композиция группового портрета предусматривает расположение фигур, с помощью которого можно наиболее полно выразить идею произведения. Задача художника – дать психологическую характеристику каждого из персонажей портрета, раскрыть характер взаимосвязи всех изображенных. Как правило, это выражается через движение фигур, жесты, взгляды, мимику лиц. Среди наиболее выразительных приемов организации пространства группового портрета рассмотрим объединение изображенных людей в отдельные группы, расстояния, заданные между ними, а также масштаб фигур.

Хорошим примером может послужить групповой семейный портрет Эдгара Дега «Семейство Беллелли», в котором расстояния между персонажами, их ракурсы и жесты передают замысел сюжета, а именно, холодность взаимоотношений изображенных. Фигуры матери с дочерью образуют целостное пятно, что говорит о душевной близости, в то время как вторая дочь находится на расстоянии между фигурами отчуждённых родителей. Фигура отца находится на еще большем расстоянии, что говорит о его безучастности. Повороты голов и не встречающиеся взгляды завершают образ отчужденности.

В противовес данной картине можно привести в пример композиционное решение групповых портретов Голландской живописи конца 16-го века, где персонажи изображены практически на одном уровне относительно друг друга с атрибутами их деятельности. Например, «Групповой портрет членов правления гильдии бондарей и сборщиков винных налогов» (1673) Корнелиса ван дер Ворта.

Масштаб и пропорции являются важными средствами передачи перспективы и пространства. Грамотно используя масштаб, ритм и расстояния между фигурами в групповом портрете можно повысить или понизить значимость того или иного персонажа произведения, передать замысел картины. С помощью разного масштаба фигур, объединения в группы, пространственных пауз, разнообразных ракурсов Фредерик Базиль в портрете «В кругу семьи» (1867) передал естественное движение фигур в пространстве.

Проблема композиционного построения группового портрета решается при помощи: расположение фигур в пространстве, ракурса, масштаба, ритма и паузы.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦЬКОГО НОНКОНФОРМІЗМУ В СВІТОВОМУ КОНТЕКСТІ 1960–1980-Х РР.

Котова О. О.

Університет Ушинського, Україна

Нонконформізм в мистецтві України 1960–1980-х років є багатозаровим і досить суперечливим явищем культури. Він сприяє виникненню нових цінностей, нетрадиційних форм створення художнього образу, що зближує його з бунтарською позицією авангарду 1910-х років. Відмінності між західною й вітчизняною нонконформістською культурою 1960-80-х рр. полягають, по-перше, в соціальних умовах: західна діяла в рамках ліберального суспільства, а вітчизняна – в межах державної цензури та соціалістичної ідеології. По-друге, у стилістиці: революційні форми

«неоавангардного мистецтва» на Заході та більш традиційні форми «неомодерністичного мистецтва» в Україні.

Специфіка українського нонконформістського мистецтва полягає в: 1) відродженні національної культури, зверненні до першооснов української ментальності, фольклорних традицій; 2) співставленні себе зі світовим мистецьким процесом; 3) зосередженості на професійних завданнях, де форма й зміст спрямовані на естетизацію мистецтва; 4) довірливому, інтимному зверненні до людини; 5) неприйнятті офіційної ідеології; 6) ідеалізмі, пошуку правди й чесної позиції. Український мистецький нонконформізм представлений регіональними школами з характерними особливостями в Харкові, Дніпропетровську, Миколаєві, Івано-Франківську, Ужгороді, але головними центрами образотворчого процесу залишалися Київ, Львів і Одеса.

Творчість українських митців-нонконформістів класифіковано за стилістикою в двох ракурсах. Перший: умовна фігуративність, фігуративність, що межує з абстракцією й абстрактне мистецтво. Другий: мінімалізм, неоміфологізм, фольклоризм та концептуалізм. Виявлено зв'язок мистецького нонконформізму України з такими явищами, як сакральне й народне українське й російське мистецтво, первісне мистецтво, мистецтво раннього Відродження та бароко. Також у ньому присутні елементи багатьох модерністських художніх напрямів світового мистецтва XX ст.

ОБРАЗ И СИМВОЛ ЛОТОСА И РОЗЫ В РИТУАЛЬНОМ ИСКУССТВЕ КИТАЯ И ЕВРОПЫ

Лай Юэге

Университет Ушинского, Украина

В ритуальном искусстве буддизма и христианства цветы помогают воплотить в зримой форме идеальные образы. Облик Будды связан с образом лотоса. Сама трактовка тела в буддизме имеет характер близкий к органике растительного мира. Для искусства Индии (откуда в Китай пришёл буддизм) характерным является природный характер изображения человека, уподобленного дереву, цветку. Как и учение буддизма, в котором важна тема постоянного движения, в изображении тела человека проявлена возможность его трансформации, родственная растительному миру.

Лотос связан с символикой буддизма и является атрибутом многих божеств, знаком одной из восьми побед. Он символизирует чистоту, чудесное рождение, духовное просветление и сострадание. Будда восседает на лotosовом троне в кругах лotosовых нимбов. Ступни ног Будды и бодхисаттв, достигших состояния пробуждения, изображаются не на плотной земле, а на лotosах. Из цветов лотоса рождаются боги, в буддийском раю получают второе рождение достойные люди. Разные цвета раскрытых лotosов, на которых покоятся ноги пробуждённых, символизируют различное проявление их духовных качеств. С этим же связаны и цвета нимбов.

Атрибутом Бодхисаттвы Гуань-инь является нераспустившегося цветок лотоса на длинном стебле. Бутон может восприниматься как возможность ухода от сансары, созидательные силы и новое рождение. Поскольку бодхисаттва отказался от личной нирваны для спасения других, лотос является также символом сострадания. Голову Гуань-инь окружает «нимб» в виде раскрытого цветка лотоса. Головной убор напоминает лепестки. Раскрытый лотос – знак расцвета, проявления высших духовных сил. В буддизме ваджраяны раскрытый лотос является знаком мудрости, истинной реальности. В скульптуре 6 века фигуру в целом окружает мандорла в виде лепестка лотоса. Линейная графика пламенеющего духовного фона напоминает раскрытые в бесконечность лепестки и находится в единстве с облачением бодхисаттвы.

Для ритуального искусства Европы главным является образ розы. Райская роза – важнейший символ «Божественной комедии» Данте. В христианской живописи Мадонна часто изображалась в розовом саду. Декоративно организованные складки её красной одежды ассоциируются с лепестками алой розы. Над порталами готических соборов архитекторы создавали большие круглые окна в виде распустившейся розы. Тимпанная роза создаёт символический зрительный центр. Витражная роза, созданная из цветного стекла, пронизанного световыми потоками, символизировала божественную гармонию, воплощала образ Рая, в центре которого, чаще всего, изображалась Дева Мария с младенцем Христом, держащим в руках лилию.

Образ Рая в буддизме и христианстве: лотос и роза. Чистые цвета цветов лишены тени, поскольку действие происходит в идеальном пространстве. Ритуальному искусству буддизма, как и готическому витражу, и живописи свойственны общие качества: ёмкость идейного содержания и такие свойства композиции как симметрия, структурная ясность, сочетание человеческих фигур с растительным орнаментом, гармония геометрии и органических форм. Включение божества в геометрический круг раскрытого цветка лотоса и розы, как в буддизме, так и в христианстве является символом миропорядка.

«НЮ» В ТВОРЧЕСТВЕ ОГЮСТА РОДЕНА И МИХАИЛА ЛЫСЕНКО: ОПЫТ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Лысенко Л. А.

Национальная академия изобразительного искусства и архитектуры, Украина

Француз Роден и украинец Михаил Лысенко принадлежали к разным культурным традициям и мировоззрениям. И тем не менее, между ними существовала живая связь через педагога Лысенко в Харьковском художественном институте Элеонору Блох, которая шесть лет провела в мастерской Родена в качестве ученицы. Она первой сформировала в сознании своего воспитанника трепетное отношение к натуре, любовь к каждодневному скульптурному труду и почитание классики. Но Роден любое свое творение обретал исключительно в общении с натурой. «Я не могу работать иначе, чем с натурщиком. Вид человеческого тела меня вдохновляет и ободряет». Знаменитый «Поцелуй» (1882), родившийся в потоке телесных образов для «Врат Ада», увековечил извечную тягу полов друг к другу, особенно обострившуюся в восприятии Родена в период влюбленности в свою ученицу Камиллу Клодель. Классическая скульптурная пара словно балансирует на грани «высокого» и «низкого». В позднем творчестве французского мэтра это приведет к окончательному разрушению идеальной женской образности, к появлению абстрактного фрагмента.

В 1947 году, через три года после возвращения в Киев после тяжелейших лет эвакуации и через два года после рождения любимого сына, скульптур Лысенко создает одно из выдающихся произведений, вдохновленное знаменитым «Поцелуем» Родена, под названием «Верность». Как и роденовское, оно носит глубоко личный характер. Только это не эпизод в потоке желанных встреч. С фронта вернулся солдат, искалеченный и опаленный войной. Обнаженная женщина с полураспустившейся косой нежно и бережно, через костыль, обнимает его. Мужское объятие вторит женскому. Два торса слились воедино. Подобная искренность ошеломила посетителей республиканской выставки и ожесточила верноподданную критику, глумливо окрестившую это скульптурное откровение аморальным произведением символично-эротического содержания. Но для Михаила Лысенко культ обнаженного тела, уверенность в том, что через него можно выразить глубокие переживания о современном мире, стали основополагающими в творчестве.

СПЕЦИФІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЮВЕЛІРНИХ ПРИКРАС ПІВНІЧНОЇ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. З ПРИВАТНИХ КОЛЕКЦІЙ

Мальцева О. М.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

При вивченні ювелірного мистецтва Північної Правобережної України XIX – початку XX ст. за матеріалами приватних колекцій виділено чотири групи пам'яток. Перша – це аутентичні вироби, оригінальність яких не підлягає сумніву. Вони є основною базою для подальших досліджень.

Друга група – антикварні речі з ознаками порушення пробірних правил, унаслідок незаконного виробництва, ухилення від сплати пробірного мита або порушення майстром правил виробництва, що діяли на той час. Для вивчення ювелірного мистецтва можливе залучення предметів, на яких відсутні клейма лише на другорядних деталях, а також виробів із фальшивими клеймами, що були нанесені одночасно з їх виготовленням у XIX – на початку XX ст.

Третя група – це предмети зі слідами дрібного ремонту, переробки та реставрації. Зокрема це гарнітури, один чи кілька елементів яких були втрачені або пошкоджені. Часом вироби піддавали переробці за бажанням власника з метою «покращення» або підвищення їх вартості. Головним завданням при їх дослідженні є виявлення тих деталей, які належать до пізнішого втручання. Серед них: сліди паяння; деформовані або механічно пошкоджені касти; вставки каміння з сучасним огранюванням; технічна і стилістична невідповідність окремих деталей.

Четверта група – сучасні підробки – предмети з фальшивими клеймами, з впаяними або приєднаними аутентичними деталями, на яких збережено оригінальні клейма (гачки і вушка сережок, голки брошок тощо). Також це антикварні європейські або російські вироби з накладеними фальшивими клеймами відомих українських майстрів (Й. Маршака). Виявлення зазначених підробок потребує значного практичного досвіду, або проведення музейної експертизи. При дослідженні розвитку ювелірного мистецтва можливе використання тільки зразків аутентичних клейм з цієї групи.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕЙЗАЖНОГО ЖИВОПІСУ АНАТОЛІЯ ГОРБЕНКА

Носенко А. І.

Університет Ушинського, Україна

Постійна робота на пленері і проникливе спостереження навколишнього світу під час подорожей є основним методом пізнання у творчості Народного художника України Анатолія Горбенка. Природа різних місць України дозволила майстру виявити і втілити в живописі особливості світло-кольорового образу кожного регіону. Творче кредо майстра – лірико-романтичний реалізм.

Горбенко вивчає красу рідної України, не тільки працюючи на традиційних пленерах на творчих базах, а й з незвичного ракурсу. Під час походів на плотах по річках України земля відкриває перед живописцем неторкані діяльністю людини місця. У невеликих етюдах живописець поєднує пильність спостерігача з ліризмом поета. Його етюди передають найтонші відтінки станів природи. Мальовничі враження знаходять виразну форму, близьку до вірша, романсу, поетичного або прозаїчного послання, а іноді і елегії.

Твори Горбенка відрізняє впізнаваний витончений колорит, подібний стриманому колориту давньоримських мозаїк, створених відтінками природних каменів, народжених на палітрі землі. Попелясто-сірий, вохристо-теплий, сяюче-перлистий – колорит у пейзажній композиції, як прояв психологічної індивідуальності в інтимному портреті, відображає неповторну особливість характеру світло-повітряного середовища різних місць. Відтінки срібла, ртуті або перлів передають вологу атмосферу похмурих, туманних, осінніх або зимових днів на півночі України. У пейзажах півдня мальовничі плани тріпочуть немов укриті найтоншим золотистим або сяюче-білим серпанком насиченого крапельками вологи або жаром землі повітря, в якому відбивається небо, море, лимани, степи.

Поетика індивідуальної художньої мови Горбенка базується на пленерному живописі, але не обмежується ним. Від фрагментарності етюдів він звертається до створення вивірених композиційних полотен з авторською системою виразних образів і мотивів. Головна тема творчості художника – Образ рідної землі – виражається в мотивах чорноморських берегів, морських просторів, в образах мирної родючої України. Створені в майстерні композиційні полотна зберігають витонченість пленерного живопису.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ТРАНСЦЕНДЕНТНОГО У ТВОРАХ НЕФІГУРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА

Осадча О. А.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Низка ключових аспектів християнської естетики коріниться в давньогрецькій філософії, зокрема у неоплатонізмі, що дав поштовх до формування двох центральних тенденцій у сприйнятті співвідношення ідеї та образу. Перша – іконолатрія, визнає можливість створення символічного еквіваленту трансцендентної складової Універсуму. Другий, іконокластичний підхід, заперечує можливість антропоморфної візуалізації божественного образу. Візантійська іконографія стала своєрідною «золотою серединою», що дозволила відмовитись від мімесису та подолати дистанцію між видимим та невидимим «Іншим» – першообразом, оригіналом.

Майстри абстрактного живопису перейняли цей досвід: сприймаючи трансцендентний світ як таку саму реальність, що й світ фізичний, вони прагнули стерти кордони між виміром реальним (або *Lebenswelt* за Е. Гуссерлем) та виміром твору мистецтва, та дати глядачеві можливість «увійти» у простір картини. Ця схема взаємодії між публікою та роботою нагадує православну ікону: для Павла

Флоренського храмова літургія та ікона як її вагома складова є віддзеркаленням абсолютної реальності та «вікном» до світу істинних речей. Зворотна перспектива стала тим інструментом, яким майстри сакрального живопису «розмикають» простір зображення для реципієнта. За Флоренським, це глибоко теософський елемент проявляє сутність речей, звільняючи їх від ілюзіонізму «здавання».

Говорячи про трансцендентне, практик нефігуративного живопису також тяжіє до максимальної об'єктивності та конкретності зображення, й саме тому звертається до єдиної даної нам дійсності – дійсності фізичної. Абсолютизація матерії (фарби, поверхні, кольору) підштовхують художників до використання мови нефігуративного мистецтва в розмові про духовне, адже саме абстракція дозволяє уникнути симулякрів та подолати «рацію», які стають на перепоні до трансцендентної свідомості.

**СВІТОГЛЯДНІ КАТЕГОРІЇ ЕПОХИ МОДЕРН У ПРАКТИЦІ
ФРАНЦУЗЬКИХ ПОСТІМПРЕСІОНІСТІВ 1880-1900-Х РР. (ДО ПИТАНЬ АСИМІЛЯЦІЇ
ПОСТІМПРЕСІОНІЗМУ В МИСТЕЦТВІ УКРАЇНИ ХХ-ХХІ СТ.)**

Павельчук І. А.

Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

Поширення прогресивних гасел межі ХІХ – ХХ ст., що засвоювалися французькими постімпресіоністами під враженням ідилічно-утопічних переконань, характеризується вченими як типове явище епохи модерн: «В найкращих, найбільш прогресивних своїх проявах модерн був пов'язаний з утопічними переконаннями про те, що долю людства можливо виправити естетичними засобами і навіть вплинути на розвиток майбутнього» [2, с. 18]. За висновками науковців демократизація тематичного репертуару та спрощення художніх засобів виразності активізувалися в практиці митців внаслідок утопічної зорієнтованості, яка оформилася в «антиурбаністичне» світосприйняття: «Звідси загострене тяжіння до усього добуржуазного, «примітивного», наївно-дитячого, навіть первісного, до всього того, чим міщанське суспільство зарозуміло нехтувало як «простонародним», «недорозвинутим», «дикунським»» [1, с. 10].

Утопічні настрої межі ХІХ – ХХ ст. посилювали суспільно-моральний пафос діяльності митця та значимість громадської функції мистецтва: «В уявленнях багатьох теоретиків і практиків мистецтва ХІХ століття, і особливо його кінця, художник наближається до типу самого деміурга, який, на думку російських поетів-символістів, був не тільки творцем образу-символа, але і «перетворювачем» життя» [2, с. 62]. Здавалося можливим, що віднайдене «універсальне» мистецтво буде спроможне виконати роль суспільно-морального каталізатора. Прихильність до асоціально-утопічних настроїв виразно проявляються у творчій діяльності представників різних генерацій французького постімпресіонізму: громадському «бунті» Тулуз-Лотрека та П. Гогена; суспільній апатії П. Сезанна; «утопічному соціалізмі» Ван-Гога; вірі у месіанське призначення членів групи «Набі». Вчені підкреслюють фронтальну зорієнтованість художників на ідеалістично-ірраціональних домінантах світобачення: «У 1890-ті ідеалісти та символічне покоління були впевнені, що цілі мистецтва не обмежуються змалюванням предмета, а полягають у відтворенні прихованої сутності явища» [3, с. 11].

Зіставляючи історико-культурні мотивації виникнення стилю модерн з рушійними факторами, що протегували виникненню французького постімпресіонізму доходимо висновку, що започаткування постімпресіоністичного малярства в добу модерн було явищем органічним, покликаним самим часом епохи. Тому, цілковито логічно, що засадничі ідеї даного живописного напрямку увібрали у себе показові світоглядні домінанти та структурно-видові протиріччя проміжного мистецького фазису.

Література

1. Прокофьев В. Постимпрессионизм / В. Прокофьев [отв. ред. И. А. Шкирич]. – Москва : Искусство, 1973. – 27 с.
2. Сарабьянов Д. В. Модерн. История стиля / Д. В. Сарабьянов [ред. И. Б. Сорвина]. – Москва : Искусство, 2001. – 344 с.
3. Cogeval G. É douard Voillard : Catalogue / Guy Cogeval // National Gallery of Art, Washington ; [contributions by Dario Gamboni]. – Ditzingen-Heimerdingen : Scheufelen Phoenix Motion Xantur, 2004. – 502 p.

**АЛЛЮЗИИ СЮЖЕТА «ПОЭТ И МУЗА»
В «ПОРТРЕТЕ МИХАЙЛЯ СЕМЕНКА» (1929) АНАТОЛИЯ ПЕТРИЦКОГО**

Павлова Т. В.

Харьковская государственная академия дизайна и искусств, Украина

Последней манифестацией авангардного движения в Харькове стала выставка «стопортретной» серии Анатоля Петрицкого (1932), где художник запечатлел литературный цвет Украины, который был почти тотально уничтожен в 1930-х. Особое значение приобретает портрет поэта первого ряда, Михайля Семенко, с которым Петрицкого связывали давние контакты. В портрете видим зарисовку вечернего кафе, что служит постоянной декорацией «внутреннего спектакля». В кофейне поэт не одинок, он с дамой («кокетка», «женщина», «панна»). Под натиском футуристической буффонады в визави трудно узнать прекрасную даму символизма, ее выдает только знаковый цвет голубого платья.

Сцена взята в виньетку, будто цитата из поезии Семенко, ей присущ принцип двоємирия. Ночной колорит привносить таинственность «чрева» ночи, «пещеры», в которой рождается поэзия. Художник использует особый принцип оверлеппинга.

Сравнительный анализ живописного произведения А. Петрицкого и поэзии М.Семенко показал глубокое раскрытие художником его портретного образа, понимание поэтики, знание ведущих мотивов, своеобразных мифологем и тропов авторского языка. В кафе «Пок» поэт работал, и здесь был штаб «Новой Генерации», но не этой ролью лидера украинских футуристов определяется интерпретация образа. «Портрет М. Семенко» А.Петрицкого целиком и полностью строится в поле его поэтики. Это не бытовая зарисовка сцены в вечернем кафе. В загадочной мизансцене, где фигуры удивительным образом сближены, впечатление прикосновения поэта к его визави, – иллюзорно. Что означает: «панна-мечта» присутствует только виртуально и вся сцена является частью ритуала появления Музы. Наконец. «кофейня Семенко» – это место встречи с Богом («Я с Богом встретился взглядом, сидя в кофейне с ним»).

СИНТЕЗ СТАНКОВОГО ТА МОНУМЕНТАЛЬНОГО В РОБОТАХ В. А. ГЕГАМЯНА

Паньків Г. С.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Розвиток творчості В. А. Гегамяна (1925-2000) втілює шлях еволюційного характеру. Теми, які означилися вже в 1950 – 1960 роки, розвиваються, наповнюючись якістьми синтезу; проходять через реалістичні, романтичні, модерністські «системи координат» доповнюючи і збагачуючи арсенал образотворчих можливостей. Еволюційні трансформації реалізуються на шляху розвитку якостей монументальності і апофеоз втілення виключної цілісності фіксується в формах синтетичного поєднання станкових і монументальних джерел мистецтва (основні композиції).

Основні дві композиції «Хачкар» (1988 – 2000) та «Криваве весілля» (1985– 2000) створюють виняткову ситуацію проблемного формулювання їх родової приналежності. Отже, якщо ці роботи станкові (або є ескізами до картин), то варто відзначити їх особливі якості монументальності – масштабність, фізичні розміри, складну форму комбінованого поєднання площинних якостей та просторовості, своєрідність кольорової структурності тощо. Домінуючою, все ж таки, є самодостатня естетична функція та значимість станкових гасел. При відповідному переводі в більш тривкі матеріали – ці композиції можуть утворити форми як станкового, так і монументального роду.

Синтез проявляється як на рівні матеріально-технологічних, композиційно-структурних особливостей так і, відповідно, на горизонталі образно-змістовного вираження. Саме неоднозначність й синтетичність творів Гегамяна обумовлює їх винятковість, та скеровує науковий погляд на усвідомлення еволюції всієї творчості, що породила поле проблемних питань. Творіння В.А. Гегамяна несуть низку показників, теоретичне усвідомлення особливості яких може допомогти в практичній діяльності, в пошуках контексту сучасності в царинах монументального та станкового.

КОЛЕКЦІОНУВАННЯ ТВОРІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – ПОЧ. ХХІ СТ.: КИЇВСЬКА ШКОЛА

Петрашик В. І.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

Меценатство та збиральництво в Україні сягає давніх часів. Так вже повелося, що українець здавна шанував предків, своє минуле, дбав про збереження його набутків. Протягом багатьох віків в Україні жили, працювали і любили все українське різноманітні філантропи, благодійники та меценати.

В Україні ще з кін. XVI (за наявними творами) при замках та палацах формуються колекції світського живопису, графіки, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва. З другої половини XIX – поч. XX ст. колекціонерський рух набирає науково-музейного характеру, завдяки знанням, смаку, чуттю й успіху того чи іншого власника зібрання. Таких прикладів в історії українського колекціонування і не перерахувати. В цей період і формуються т. зв. «колекціонерські школи».

Незважаючи на складні умови Радянського часу у другій половині XX та, особливо, за доби незалежності зростає попит до колекціонерської діяльності. Неординарно, самобутньо і досить потужно виступають визначні київські колекціонери. До них можна віднести: Олександра

Тульчинського, Бориса Свешнікова, Давида Сігалова, Олеса Гончара, Дмитра Гнатюка, Ігора Диченка, Івана Гончара, Олександра Брея, Миколу Білоусова, Ігора Панамарчука, Мирослава Балдіса та багатьох інших.

Збирачі радянського періоду складали два типи людей: перший – професійна еліта: вчені, артисти, письменники, лікарі, натомість інший – т. зв. арт-дилери, що скуповували різного плану антикваріат.

У 90-ті та 2000-ні в Україні сформувався прошарок бізнесової еліти, яка маючи статки й формувала мистецькі колекції, що відтворювали узагальнено-художній образ часу.

Колекції були надзвичайно різноплановими: починаючи від західноєвропейських шкіл кін. XVIII – поч. XX ст.; російської школи срібного віку; твори художників «Мира искусства», «Голубой розы»; художників-передвижників, зрештою український та російський авангард; український пейзаж та мистецтво української діаспори; українські художники-шістдесятники, закінчуючи творами українських митців, представників «нової хвилі» та інших напрямів.

МИФОЛОГИЗМ КАК ТИП ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ХУДОЖНИКОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Порожнякова Н. Е.

Одесское художественное училище имени М. Б. Грекова, Украина

Создавая стиль модерн, ориентированный на синтез искусств, на осуществление утраченной гармонии человека с миром природы, художники обратились к национальным мифологическим мотивам, к существующим в мифологии устойчивым образам, в которых зримо воплощено целостное представление о мире. Мифологизм становится типом художественного мышления модерна.

Особый интерес представляет исследование особенностей мифологемы волшебной сказки в живописи и графике модерна. В художественном анализе картин нами используется структура путешествия сказочного героя: исход – инициация – возвращение. Эта логическая структура позволяет по-новому раскрыть содержание и взаимосвязанную с ним форму известных произведений изобразительного искусства.

Выявлено, что мифологические, сказочные, былинные мотивы дали содержательную основу, «сюжетную мотивировку» для формирования символического языка модерна. С их помощью преодолевались рамки исторического времени, реализовывались попытки показать многомерность пространства. Большое значение в художественной практике мастеров модерна имело создание картины-панно и преобразении изобразительного языка станковых произведений (например, образ Садко). Важную роль в преобразении изобразительного языка станковых произведений художников имела их практика в области театрально-декорационного и монументального искусства, что отразилось в создании картин-панно. Происходит самоидентификация художника с былинными героями (богатырь, Баян). Следует выделить символические мотивы змееборчества, единоборства богатырей, тему богатырства. Выражению героических образов соответствовал новый тип монументально-декоративного строя картины-панно.

Результатом обращения к славянским мифологическим мотивам явилось создание значительных художественных образов. В. Васнецов, М. Врубель, Н. Рерих, Г. Нарбут, Е. Михайлов, П. Холодный, М. Бойчук и др. на основе проникновения в глубины веков с помощью научного познания и художественной интуиции воссоздавали картину мира своих предков, тем самым, налаживая связь времён и поколений, обретая в этом силу.

РОЛЬ НАТЮРМОРТА В ДЕТСКИХ ПОРТРЕТАХ КИСТИ ЗИНАИДЫ СЕРЕБРЯКОВОЙ

Пономаренко М. В., Просвирнина Ю. Л.

Университет Ушинского, Украина

В портретной живописи особое место отведено предметной среде, влияющей на характер образа. Полотна Зинаиды Серебряковой дополняют ряд выдающихся произведений, в которых натюрморт введен в композицию портрета. Особый интерес представляет роль натюрморта в детских портретах.

В полотнах художниці підкреснуто бытове призначення зображених предметів, які використовуються в повсякденній життєвій сфері: столові прибори, посуд і скатерті, плетені кошики для овочів, фрукти. Це видно на прикладі картин «За завтраком» (1914), «Катя з натюрмортом» (1923), «Тата з овочами» (1923), «На кухні. Портрет Каті» (1924). В цих творах натюрморт виведений на передній план і займає більшу частину композиції. Така організація предметного середовища створює своєрідний «вхід» глядача в умовне просторове поле полотна. В контрастній побудові загальної світлотональної палітри портретів, важливу роль відводиться ритмам домінуючого білого кольору. В якості кольорових акцентів композиції також виступають окремі предмети натюрморту. Найчастіше художниця доповнює холодний синій колір оточення і одягу дітей теплими охристо-жовтими, помаранчево-коричневими відтінками меблів і кухонної начини.

Підводячи підсумок, зауважимо, що в дитячих портретах З. Серебрякової натюрморт бере участь у вирішенні таких завдань, як:

- кольористичне і світлотональне побудову полотна (предмети натюрморту в якості кольорового і тонального контрасту);
- композиційна організація портрета (побудову просторових планів);
- вирішення образної структури твору (виявлення особливостей дитячого характеру і культури виховання сім'ї).

Опираючись на гуманістичні традиції образотворчого мистецтва Відродження (раніше, відродження), в трагічний час Першої світової війни і революції, Серебрякова вдалося зберегти і висловити віру в Людину. Портрети дітей, зі своєю типовою їм чистотою і душевною відкритістю, найбільш відповідали завданню утвердження життя. Натюрморти з предметів домашнього вогнища в портретах допомагали втілювати ідею бажаного світу.

УКРАЇНЬСЬКА НАРОДНА ІКОНА КОЗАЦЬКОЇ ДОБИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДУХОВНОСТІ В СУЧАСНІЙ ХУДОЖНІЙ ОСВІТІ

Рашевська А. А.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Дійсно унікальним явищем в світовій культурі, що вирізняється оригінальною образною мовою, неповторним примітивізмом та лаконізмом форм і кольорів, є українська народна ікона. Зараз перед мистецтвознавцями достатньо гостро стоїть питання систематизації та аналізу українських хатніх ікон для їх збереження як самобутнього, унікального явища народного мистецтва. Дослідження генези та регіональних особливостей народної ікони на прикладі колекції Національного заповідника «Хортиця» дали змогу визначити основні характерні риси та специфіку духовного життя населення України, що сформували появу неканонічних але таких «душевних» образів.

Особливості розвитку духовного життя українського народу багато в чому пов'язані з національно-визвольною боротьбою у XVII ст. та особливостями козацького устрою з центром у Запоріжжі. У запорожців склалася та існувала оригінальна релігійність, що сформувалась на перетині трьох конфесій та релігій: католицизму, ісламу та православ'я. Козаки стали носіями своєрідного народного християнства, яке мозаїчно містило в собі елементи візантійського православ'я та архаїку стародавніх родових обрядів.

Зі специфікою життя запорізького козацтва тісно пов'язаний розвиток народного іконопису. Саме під впливом світогляду запорожців він поступово звільняється від візантійських канонів та формується в нове самобутнє русло. Вже з XV – XVI ст. ікони на Запоріжжі вирізняються з-поміж інших не лише об'ємністю форм, яскравістю барв а й зображенням поряд зі святими гетьманів, козацької старшини та й простих козаків. Крім того, починаючи з кінця XVII – поч. XVIII ст. з'являється новий тип ікони – т. з. «Запорізька Покрова», коли поряд зі святими та старшиною зображались військові клейноди козаків.

Народна, або хатня, ікона, незважаючи на свою неканонічність, простоту у відтворенні образів, спрощеність, викликає величезний інтерес своїм унікальним явищем в контексті українського народного живопису, що надзвичайно важливо для формування духовності в розвитку сучасної художньої освіти.

ЗНАЧЕННЯ ПРИВАТНИХ КОЛЕКЦІЙ ДЛЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНСЬКОГО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА»

Решетньова Г.О.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

Останнім часом мистецтвознавці приділяють багато уваги дослідженню декоративно-прикладного мистецтва, яке набуло значного поширення на території України. Беручи за приклад лише порцеляну, можна зрозуміти, що українські вироби за якістю та художнім смаком, інколи, навіть не поступалися європейським взірцям. Попри наявність великої кількості публікацій (нещодавно було презентоване п'ятитомне академічне видання «Історія декоративного мистецтва України»), прогалини у вивченні даного виду художньої діяльності лишаються.

Недостатньо уваги приділено приватним колекціям, які не увійшли до музейних збірок. Звернення до них може розширити уявлення про мистецтво української порцеляни. Так, в одній з приватних колекцій зберігаються предмети з мануфактури А. Міклашевського. По незначній кількості представлених виробів (близько 30 найменувань), можна характеризувати напрямки роботи заводу та художні особливості за його невелику історію існування. У колекції, окрім ваз та посудних форм, на яких зустрічається рідкісне тиснене в масі клеймо з французьким написом «Manufacture de Wolokitine», присутня декоративна скульптура («Бібліофіл», «Одаліска», «Ісус Христос» та ін.). Унікальними виробами в колекції є порцелянові архітектурні фрагменти та предмети з Покровської церкви с. Волокитине, а також з маєтку самого Міклашевського, які вважалися втраченими.

Таким чином, запровадивши експонати з приватної збірки до курсу «Історія українського декоративно-прикладного мистецтва», ми не тільки розширимо візуальний ряд, а й реконструємо один з найвідоміших сакральних інтер'єрів, який було виконано в порцеляні на терені України. Атрибуції підтверджено репродукціями в літературі та архівними джерелами.

ІНДОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ШКОЛИ СХОДОЗНАВСТВА В УКРАЇНІ

Руденко В.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Історія української школи сходознавства бере свій початок від кін. XIX ст. Саме тоді вперше українські філософи звертаються до індійської релігійно-філософської думки, що в подальшому мало вплив на багатьох культурних діячів, особливо письменників. Окрім цього, у Харкові у 1926 р., а згодом Києві та Одесі, була заснована Всеукраїнська наукова асоціація сходознавства, у створенні та роботі котрої брали участь А. Кримський, П. Ріттер, П. Тичина.

Друга хвиля інтересу до Індії та, зокрема, її мистецтва приходить на сер. XX ст., що пов'язано з економічним та політичним спрямуванням радянської влади. Починає формуватись школа індологів-мистецтвознавців, котрі спрямовують свою увагу насамперед на сучасне мистецтво.

XX ст. для Індії відзначається періодом Бенгальського Ренесансу, часом піднесення та відродження національної культури. З'являється постать Абаніндраната Тагора, митця, котрий звертається до класичних та народних традицій, починає активно відстоювати самобутність індійського живопису. А. Тагор засновує Бенгальську школу, одна із засад якої була відмова від олійного живопису – надбання західного мистецтва. Курс малюнку викладається за зразками давньої індійської скульптури, а також окремо читається курс з «Махабхарати» та «Рамаяни», які стають основним джерелом сюжетів.

Наступним кроком митця стає книга «Some notes about Indian artistic anatomy». У цій книзі А. Тагор, спираючись на давній трактат Silpa Shastra, формує уявлення про індійський ідеал краси, нерозривно пов'язаний із природою. Таким чином, виникає перший привід для зіставлення європейського та індійського мистецтва, який з роками набуває усе більшого резонансу. Нині в Харкові відроджується знищена в 30-ті рр. школа сходознавства. Своє місце в ній має зайняти індологія.

ЮВЕЛІРНЕ МИСТЕЦТВО ОЛЬВІЇ ПОНТІЙСЬКОЇ ПЕРШИХ СТОЛІТЬ НОВОЇ ЕРИ

Русяєва М. В.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

У стилі ольвійських золотих ювелірних виробів перших століть нової ери було багато принципів нововведень, пов'язаних із використанням вставок із кольорових каменів – граната, бірюзи, сердоліку, багатшарових агатів тощо. З епіграфічних джерел відомо, що у II – першій половині III ст. н. е. – до храму Аполлона стратеги приносили в дар золоті та срібні статуетки богині перемоги Ніке, а також широкий воїнський пояс, оздоблений дорожчими каменями.

Серед ольвійських золотих ювелірних виробів переважну більшість виконано у художніх традиціях сарматського мистецтва з складними тампоподібними і геометричними орнаментами. Можливо, в Ольвії, як і на Боспорі, у другій половині I ст. існувала ювелірна майстерня, яка орієнтувалася на смаки сарматської еліти. Це підтверджується великою кількістю золотих прикрас, знайдених в Ольвії; ареалом поширення сарматських поховальних комплексів у Північно-Західному Причорномор'ї, ювелірні вироби з яких за стилем і декором подібні до ольвійських; карбуванням в Ольвії золотих монет Фарзоя та Інісея.

Одночасно в Ольвії зберігали традиції виготовлення мініатюрних золотих ювелірних прикрас з підвісками у вигляді скульптурних фігурок еллінських міфологічних персонажів та їх атрибутів, що прикрашені вставками кольорового каміння і простими геометричними орнаментами із зерні. Більшість з них характеризується спрощеними, грубими формами. Поряд із прагненням до дрібних і деталізованих прикрас ольвіополіти полюбили вироби з одноманітними, однобарвними площинами, без орнаментів філігранню або інкрустацією. У цих виробах поступово зникли принципи еллінської гармонії і витонченості. На зміну прийшли варварська барвистість і переобтяженість напівкоштовним камінням. Отже, в ольвійських ювелірних виробах перших століть нової ери співіснували дві тенденції: перша була пов'язана із суто еллінською торевтикою, в якій майстри використовували тільки золото; друга – з варварським впливом та інкрустацією кольоровим камінням.

ХУДОЖНІ УГРУПОВАННЯ ХАРКОВА НА МЕЖІ ХХ-ХХІ СТ.: ОРГАНІЗАЦІЙНІ І МИСТЕЦЬКІ ЗАСАДИ

Силенко А. В.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

У дослідженнях, присвячених вивченню сучасного українського мистецтва, усталеною є думка, що Харків наприкінці ХХ – початку ХХІ століть залишався мистецькою периферією – мейнстрімова «нова хвиля» майже не зачепила харківський художній простір. Втім, виникнення харківських творчих об'єднань, які ставили за мету заявити про себе та познайомити публіку з «неофіційними» або «нетрадиційними» у СРСР напрямками мистецтва, свідчить про протилежне.

Різноманітність та багатовимірність художнього життя Харкова означеного періоду демонструє поява низки мистецьких угруповань – «Час», «Держпром», «Панорама», «9-А», «Літера-А», «Fast Reaction Group», «Neon-Neon», «Оксюморон», «Колір мистецтва», «Істинні художники», «Арт-Бат», «Кут», «Арт-Ательє». У своїх творчих пошуках гурти різнилися за напрямками та практиками мистецтва. «Літеровців», головним ідеологом яких був А. Піхачі, надихав авангард початку ХХ століття; «Fast Reaction Group» на чолі з С. Братковим, пропагували провокаційне фотомистецтво у виставкових експозиціях галереї «Up-Down»; «Слобожанське буриме», незмінними учасниками котрого являються О. Шеховцов, В. Грицаненко, О. Лазаренко, О. Лисенко, практикувало і успішно презентує сумісну працю чотирьох митців на одному полотні; «Арт-Ательє» (до складу якого входили І. Оленіна, А. Ларіонов, О. Верещагін та ін.) у 1990-х рр. відкривало харківській публіці новий для України напрям медіамистецтва – «відео-арт».

Початок 2000-х років відзначився формуванням таких об'єднань як «SOSka» (2004 р.) та «Insight» (2006 р.). Особливий резонанс викликали перформанси та маніфестації гурту «SOSka», який виник під час Помаранчевої революції 2004 року.

Варто зазначити, що у подальшому мистецькому русі схильність до об'єднань у гурти втрачає свою актуальність у зв'язку з тенденцією до персоналізації та індивідуалізації.

РЕФОРМИ В ХУДОЖНІЙ ОСВІТІ: ПОГЛЯД КРІЗЬ ВІКИ

Соколюк Л. Д.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Академічна художня освіта в Європі бере початок з XVI ст. Українська академія мистецтв створена у 1917 р. До того у своїй більшості українські митці отримували вищу професійну освіту у С.-Петербурзькій академії мистецтв, яка за період своєї діяльності (1757 – 1918) зазнала декілька реформ. Найсуттєвішою виявилась реформа 1893 – 1894 рр., але радикальної перебудови всієї системи художньої освіти не відбулось. Академія залишалась підпорядкованою міністерству імператорського двору. І хоч деякі естетичні принципи академізму другої пол. XIX ст. втратили свою монополію роль, цей заклад багато в чому залишався відстороненим від важливих здобутків в європейському художньому поступі. Діаметральною протилежністю може розглядатись Краківська академія красних мистецтв, створена у 1900 р. на базі заснованої декілька десятиліть тому Я. Матейком школи. Після його смерті у 1893 р. молодий ректор Ю. Фалат, зрозумівши, що мистецькі проблеми доби Матейка залишаються в минулому, провів реформу, спрямовану на розширення художнього горизонту і запровадження найновіших досягнень європейської культури. Вже найближчим часом Краків став одним з визнаних передових художніх центрів Європи.

Не випадково троє з восьми засновників Української академії мистецтв у 1917 р. були випускниками Краківської академії – М. Бойчук, М. Жук, М. Бурачек. Усі троє – яскраві творчі особистості, зі своїми мистецькими уподобаннями, але необхідними в розбудові своєї національної моделі вищої художньої освіти, зорієнтованої на найпрогресивніші тогочасні досягнення. З 1922 р., після включення України до складу СРСР, – реформа за реформою. Згідно з проведеною владними структурами реформою 1934 р. Київський художній інститут (колишня УАМ) включається до єдиної уніфікованої системи художньої освіти, запровадженої в тоталітарній державі, і була кроком назад, відкидаючи досягнення ВХУТЕМАСу, УАМ, інших мистецьких закладів в Україні 1920-х рр. Відновлена після падіння СРСР вища мистецька школа в Україні сьогодні, коли з введенням нових технологій, межі художньої культури у світі все більш розширюються, знову постала перед необхідністю реформи. Від шляхів її проведення залежить майбутнє українського мистецтва.

САТИРИЧНЕ ЗОБРАЖЕННЯ РАДЯНСЬКОЇ ДІЙНОСТІ 30-Х РОКІВ У СЕРІЇ ОФОРТІВ В. ЄФИМЕНКА ДО РОМАНУ М. БУЛГАКОВА «МАЙСТЕР І МАРГАРИТА»

Спасскова О. П.

Університет Ушинського, Україна

Видатний одеський художник та педагог В. Єфименко (1933-1994) створив у 1978-1994 роках серію з 64 офортів до роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». Значне місце у відомому романі займає сатиричне змалювання життя москвичів у 30-тих роках XX ст. Яскраво і дотепно Єфименко, вслід за письменником, показує численні недоліки «щасливої» радянської дійсності: бюрократизм, аморальність, любов до наклепів.

Ілюстрація, яка носить символічний, глибоко іронічний характер та не має відношення до якоїсь конкретної події в романі – «Тридцять роки» (44х38). В цьому офорті ми бачимо алегоричне зображення суспільного устрою Радянського Союзу 30-х років. Перед нами постає піраміда з сильних чоловіків. Це образи нових атлантів, кожен з яких підтримує на своїх плечах наступні рівні піраміди, що ідентичні попереднім. Навіть на самій вершині піраміди, яка виходить за край офорту, ми можемо побачити таких самих чоловіків. Усі вони мають однаковий одяг: білі шорти – аналог пов'язкам на стегнах, в яких зображуються атланти, та, в цілому, схожу зовнішність. У композиції помітно виділяється фігура чоловіка з веслом. Це пародія на відому скульптуру, що стала символом епохи – «Дівчина з веслом», створену в 30-х роках. Скульптури, створені І. Шадром та Р. Іодко намагалися поєднати в собі ідею жіночності та здоров'я, античне возвеличення культу прекрасного, спортивного тіла. Але з часом «Дівчина з веслом» стає символом несмаку і вульгарності, втрачає ідеал досконалої, гармонійної людини. Звертає на себе увагу насмішкувато-іронічний вираз обличчя юнаків, які створюють піраміду. Один із них навіть махає рукою, показуючи, що тримати на собі цей тягар для них не важка праця, а радість. Все це надає зображенню не лише алегоричних, а й гротескних рис, позбавляє ареолу романтики, що був притаманний для мистецтва передвоєнного часу.

В ілюстрації В. Єфименка «Славетне море, священий Байкал!» центральне місце займає образ костюма, який сидить за канцелярським столом. За сюжетом роману на безтілесний костюм Бегемотом було перетворено Прохора Петровича – голову видовищної комісії. Костюм, що сам без

свого власника видає накази – це символ бездушності тоталітарної системи, заснованої на абсолютній покорі перед владою. Нижче знаходиться Коров'єв у образі керівника хору та сам хор – працівники міської видовищної філії. Але Єфименко не обмежується лише ними та додає власних персонажів: військового у будьонівці, чоловіка у металевому шоломі, пілота, металурга. Таким чином, перед нами постають типові персонажі радянської маскультури. Усі вони покірні помаху палички хормейстера та співають «Море славетне», про що нам говорить стрічка з текстом пісні «славен корабль – омулевая бочка!». Єфименко майстерно відтворює булгаківську алегорію суспільства, що ходитиме струнками колонами та співатиме хором патріотичних пісень.

В ілюстрації «Всечуюче вухо» художник створює алегоричне зображення наклепів та шпигунства, які у романі уособлює барон Мейгель. Єфименко змінює звичний костюм, перетворюючи його на військову форму з великим вухом замість голови. На його руці стоїть чоловік, який підслуховує, а згори на нього націлена рука з пістолетом, як кара за шпигунство. Офорт доповнюють і інші образи: так костюм сидить на сокирі, з якої капає кров – символ катів, що знищували людей за доносами. Його оточують мавпи, як уособлення марнославства, жадібності і розпусти.

Отже офорти, що ілюструють роман Булгакова, мають виразні риси гротеску та соціальної сатири. Вони яскраво висвітлюють недоліки радянської тоталітарної системи: бюрократизм, нав'язливу пропаганду, лицемірство та жорсткий контроль. Зважаючи на те, що художник Єфименко почав створювати свої ілюстрації ще за радянської влади, це були сміливі та оригінальні авторські рішення, у яких він продемонстрував не лише талант художника, а й уміння передати складний світ такого літературного шедевра як роман Булгакова.

ПОЛІСТИЛІЗМ У РОЗПИСАХ ОЛЕКСАНДРА САВІНОВА В ПРЕОБРАЖЕНСЬКОМУ ХРАМІ САДИБИ НАТАЛІВКА НА ХАРКІВЩИНІ

Стешенко С. С.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

До розпису Преображенського храму О. Савінов приступив у грудні 1912 р., і подальша трирічна робота в Наталівці стала однією з головних справ його життя. Розписи мистця являють собою синтез багатьох стилів і мистецьких напрямків: простежуються відголоски фресок Спаса на Нередиці, з властивою їм простотою і строгістю ликів, живопису Ярославля XVII ст., багатого новими композиціями і включенням в них зображень тварин, а також наслідування мистецтва майстрів італійського Відродження. Сам художник називав своє творіння практичним вивченням руського та італійського стінопису і техніки силікатного живопису. І хоча оригінальність розписів Савінова викликала неоднозначні думки в мистецьких колах, Н. Кондаков, котрий відвідав Наталівку у травні 1914 р., позитивно оцінив шукання художника.

Живописний манері Савінова притаманні: яскравий колорит, переважання декоративного начала, відчуття ритму і пластики фігурних зображень, а також лінеарність, яка у складній взаємодії з мальовничістю наближує творіння мистця до монументального живопису Проторенесансу.

Плавні, вигнуті лінії різноманітних стилізованих рослинних орнаментів, які прикрашають дверні та віконні укоси, оточують закріплені на склепіннях світильники і вдало підкреслюють у деяких місцях кордони іконографічних зображень, ясно вказують на те, що храм у садибі Наталівка (нині – с. Володимирівка Краснокутського р-ну) був розписаний за часів, коли витончена естетика модерну полонила наших митців.

УКРАИНСКАЯ ПАРСУНА И ПОРТРЕТЫ ХУДОЖНИКОВ МОДЕРНА И АВАНГАРДА: РОДСТВЕННЫЕ ЧЕРТЫ

Тарасенко О. А.

Университет Ушинского, Украина

Утверждая свою духовную мощь и способность не только преобразовывать мир силой искусства, но и создавать новые миры художники модерна и особенно авангарда (Малевич, Лентулов, Бурлюк) нередко использовали композицию иконы и знаки духовной иерархии (крест, нимб). Анализ художественных произведений показывает, что наряду с этим наследием национального средневековья происходит обращение к иконографии парсуны. Импульсивность этого типа портрета национального ренессанса соответствовала утверждению личности в истории. Её выделение предполагало внимание к уникальности, что и стало в дальнейшем темой психологического портрета. Но, если исторический

процес портретного творчества Нового часу характеризується поступовим переходом від типічного образу до психологічно складної трактовки особистості, то в модерні і авангарді художники рухаються в зворотному напрямку – до умовності символізму. Між тим, вони опиняються в спорідненій перехідній ситуації.

Просторовий фон свідчить про самоідентифікацію людини: або з емоційно-земним, або з метафізичним планом буття. В іконі абстрактний золотий фон вказує на присутність божественного початку. Темний фон парсуни визначає персонаж в земному замкненому просторі інтер'єру. В той же час, він зберігає умовність. Персонажі авангарду в їх апофеозі учителів і пророків звертаються до перетвореному простору фону і до духовним одягам. Виникає прорив з ілюзорного тривимірного до позачасного простору. Таким чином, ми можемо помітити пошуки шляхів до метафізичного плану мистецтва.

Можливо виділити споріднені риси парсуни і портретів модерні і авангарду:

- репрезентативність, монументальність, декоративність (Ф.Г. Кричевський, Г.І. Нарбут);

- ці якості в творчості художників авангарду поєднуються з неопримітивізмом.

У А. В. Лентулова і Д. Д. Бурлюка виникає звернення до парсуни як до портретів героїчних предків. Вони включають себе в їх представницький ряд. В пізніх портретах К.С. Малевича поєднуються лежача в основі парсуни ренесансна композиція, декоративність і умовність супрематизма.

АВАНГАРДНА ТРАДИЦІЯ В ХУДОЖНІЙ ПРАКТИЦІ МИТЦІВ ТВОРЧОЇ МАЙСТЕРНІ «BURLUKLOFT» (М. СУМИ)

Тесленко І. О.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

В мистецькому просторі сучасної України співіснують різні стилістичні напрямки, як традиційні, так і ті, що визначають вектори розвитку актуального мистецтва. Осмислення сучасного мистецького процесу можливе за умов аналізу його складових, якими виступають, зокрема, мистецькі угруповання.

«BurlukLoft» – творча майстерня, яка виникла у м. Суми та за короткий час заявила про себе низкою цікавих проєктів. Її мета – популяризація імені видатного художника Давида Бурлюка. До складу угруповання увійшли сумські митці та культурні діячі, такі як К. Аленинський, О. Ковалевська, Н. Білокур, Р. Міленкова, С. Гуцан, Ю. Вишняков, В. Єрмак та ін.

Стверджуючи необхідність повернення до коріння, плекання та розвитку культурного спадку, творчі пошуки учасників об'єднання ґрунтуються на базових принципах авангардизму: висловлювати свіжий, незалежний погляд на мистецтво та його завдання.

В творчій практиці «BurlukLoft» простежуються елементи концептуалізму. Кожний проєкт включає в себе певну інтелектуальну ідею, рефлексію та, власне, художні роботи, створені за допомогою засобів та форм сучасного мистецтва (дизайну, мейл-арту, інсталяції, перформансу, тощо). Найчастіше митці майстерні в своїх художніх експериментах вдаються до роботи з концептуальними об'єктами, ремінісценцій, застосовують технічні прийоми сучасного мистецтва, зокрема, введені авангардистами минулого століття колаж. Здійснені проєкти презентують думки з приводу заявлених проблем, як то постать Д. Бурлюка та сучасна мистецька ситуація Сумщини, проблема власного життєвого вибору митця, війна в Сирії, тощо.

Таким чином, використовуючи прийоми та засоби виразності актуальних форм мистецтва, художники творчої майстерні «BurlukLoft» розвивають традицію незалежного провокативного висловлювання, започатковану у мистецтві авангарду.

АНІМАЛІСТИЧНІ СИМВОЛИ-ПЕРСОНІФІКАЦІЇ В АНГЛІЙСЬКІЙ ПОЛІТИЧНІЙ КАРИКАТУРІ МЕЖІ XVIII – XIX СТ.

Філатова М. І.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

У фондах Харківського художнього музею зберігаються твори англійської політичної карикатури, яким більше двох століть. Вони ніколи не експонувались. Причина зрозуміла: політична карикатура на теренах Російської імперії і за радянських часів завжди насторожувала владу, переслідувалась. Найбільшого успіху в цій мистецькій галузі досягли англійці. Саме на британських

островах у XVIII ст. зародився феномен політичної карикатури. Це яскраве явище європейського мистецтва межі XVIII – XIX ст. являє собою унікальний історичний матеріал, що нині дозволяє поглянути на історію Європи періоду наполеонівських війн очима наших сучасників.

У фондах ХХМ зберігається досить велика серія – 115 сатиричних графічних аркушів англійської політичної карикатури того періоду, в яких висміюються державні представники європейських країн. При створенні карикатур, особливо зовнішньополітичного характеру, англійські карикатуристи доволі часто використовували анімалістичні символи: Лев – символ Британії, що показує могутність королівської корони. Галльський півень – національний символ Франції, яку часто зображували у вигляді цього птаха, натякаючи на запал, що нібито є національною рисою французів. З XVIII ст. і до наших днів головним символом Росії залишається російський ведмідь. Європейці звикли бачити в ньому одночасно силу і дикість. Химерний бестіарій представлено на гравюрах багатьох англійських карикатуристів: Дж. Гілрея («Долина примари смерті»), Ч. Вільямса («Звіринець Бонапарта»), Дж. Крукшенка («Чотириногі, або Малютка Боні брикається в останній раз»), У. Ельмса («Долина примари смерті») та ін.

На сьогодні політична карикатура не поспішає зайняти своє місце в українському мистецтві, хоч попит з боку суспільства існує. Виставки англійської політичної карикатури, проведені ХХМ, можуть зіграти свою позитивну роль у відновленні цього мистецтва.

ВЗАЄМОВПЛИВ ФОТОГРАФІЇ І ЖИВОПИСУ В МИСТЕЦТВІ ПРЕРАФАЕЛІТІВ

Харіна Ю.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Протягом останніх двох століть знову і знову повстає тривожне питання легітимності фотографії як жанру образотворчого мистецтва. Чи дійсно фотографія є мистецтвом, що може вважатися настільки ж цінним, як живопис? Це питання вперше було поставлено на початку XIX століття, і досі мистецтвознавці розходяться в думках щодо його рішення.

Винайдення Фредеріком Скоттом Арчером мокрого колоїдного процесу за часом збіглося з виникненням Братства прерафаелітів – об'єднання художників, створеного Вільямом Хантом, Данте Габріелем Россетті і Джоном Міллесом. У той час, коли більшість художників вважали недоліком точність фотографічного зображення, прерафаеліти самі прагнули до скрупульозної передачі деталей в живопису, притаманного фотографії.

Творчість прерафаелітів і фотографів були тісно пов'язані, а вплив не був одностороннім. Джулія Камерон, відмовившись від точного фокусування, створила чудові фотографічні етюди. Россетті високо оцінив її роботи та змінив свою манеру живопису, прагнучи до більшого художнього узагальнення. Габріель Россетті і Джон Міллес при створенні своїх картин користувалися фотографіями, а фотографи, в свою чергу, зверталися до тем, розроблених прерафаелітами. Таким чином, фотографія створювалась за художніми критеріями, притаманними образотворчому мистецтву. Фотопортрети, створені Л. Керроллом, Д. М. Камерон і О. Р. Рейландером передають не стільки характер, скільки настрої і мрії їх моделей, чим вирізнявся прерафаелітизм. Однаковим був підхід до зображення природи: ранні пейзажі прерафаелітів і пейзажі фотографів, таких як, наприклад, Роджер Фентон, гранично точні і деталізовані. Стався разючий перехід від застиглих у театральних позах людей до реальних, але не менш захоплюючих сюжетів, що дозволяє повною мірою відчувати ту чи іншу епоху через щирий спектр людських почуттів та емоцій. Величезна кількість подій і винаходів повністю змінили напрям мистецтва, фотографія стала лише одним з цих факторів.

ЕВОЛЮЦІЯ ВІЗУАЛЬНОГО ОБРАЗУ НАТЮРМОРТУ: ПОШАРОВЕ СПРИЙНЯТТЯ ПРЕДМЕТНОГО ПРОСТОРУ

Хрісанфова Д. В.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Картина світу натюрморту в сучасному світі постає живою структурою. Чуттєве естетичне сприйняття предметного світу натюрморту доповнюється інтелектуально-семіотичними тлумаченнями і змістами.

Гене́за жанру натюрморту від дослідження мистецькою думкою окремого повноцінного предмету знаходить пограничні стилістичні особливості з іншими напрямами і тенденціями візуального мистецтва.

Предметний простір натюрморту з двохмірного сприйняття візуального образу знаходить нове змістове середовище в трьохмірному вимірі сучасного артоб'єкту та інсталяції.

Семіотична структура візуального образу натюрморту «мистецтво в мистецтві» розкриває не тільки естетичне сприйняття, а й створює пошарову ментальну площину для тлумачення візуальних предметних художніх образів.

На першому етапі сприйняття створюється суттєва візуальна картина, сформована основними фізіологічними особливостями сприймання художніх творів.

Другий етап передбачає формування і розгляд сюжету, знайомство з соціально-культурними особливостями глядача та мистця. Таким чином, відбувається початок візуально-сюжетного контексту.

На третьому етапі візуального сприйняття натюрморту розпочинається інтелектуальна співбесіда глядача із художником. Діалог включає як сюжетну структуру твору, так і філософську наповненість простору натюрморту.

Створюється емпатійне середовище, тобто таке, що породжує четвертий рівень сприйняття. Саме на цьому етапі той, хто сприймає, є здатним, абстрагуючись від реальних фізіологічних особливостей, сприймати та водночас створювати новий художній зміст твору, натюрмортного простору. Звільнення речей стає існуючим фактом. Особиста історія глядача і художника не протидіють, а лише спільно створюють інший варіант реальності.

ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО БАУХАУС І УКРАЇНСЬКА СЦЕНОГРАФІЯ 1920-Х РОКІВ

Чечик В. В.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Мистецькі ідеї художників театральної лабораторії Баухаус (О. Шлеммера, Л. Шрейера, Л. Мохой-Надь, В. Кандинського й ін.) пов'язані з дослідженнями первинних елементів сценічної формотворчості (простору, кольору, форми, світла, площини, руху, звуку тощо) і створенням вистави («Фігуративний кабінет», «Тріадичний балет», «Механічна сцена») за допомогою пластичних й інших візуальних засобів виразності, знайшли відгук у практиці українських сценографів першої третини ХХ ст.

Окремі елементи й прийоми такого роду вистав вже побутували в мистецтві А. Хвостенко-Хвостова (як «живописні інтродукції» в «Містерія-буф, 1921); мову візуальних пластичних образів використовував в роботі над балетними постановками Б. Ніжинської і виставою Студії ім. Г. Михайличенко «Небо горить» В. Меллер (1918-1921). Безпосереднє захоплення ідеями «пластичного театру» Німеччини, зокрема, практикою й теорією Баухаусу, прийшлося на кінець 1920-х років й маркувалось мистецькою подією 1927 року – відвідуванням українськими сценографами Магдебурзької театральної виставки. Поширенню сценічних досягнень німецьких художників посприяли публікації В. Меллера (фоторепортажі, статті) в харківському журналі «Нова генерація». Практичним втіленням теми постали «кунстфігури» А. Петрицького в постановках «Червоний мак» (1927), «Турандот» (1928); маріонетки і ляльки-маски В. Меллера в виставах «Жовтневий огляд» (1927) і «Чотири Чемберлени» (1931); сценічні композиції, створені засобами пластичних, образотворчих, візуальних мистецтв, Б. Косарева («Марко в пеклі», 1928; «Аул Гідже», 1930), А. Хвостенко-Хвостова («Валькірія», 1929, спектакль не здійснено), В. Меллера («Народний Малахій», 1928). «Театр картин» або, як називали його співвітчизники (Б. Сушицький), «театр без актора» виявився важливим змістом експериментальної роботи В. Меллера у виставі-ревю «Алло, на хвилі 447» (1929).

ЗНАЧИМОСТЬ ДРЕВНЕГО САКРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ХУДОЖНИКА

Шишман И. И.

Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина

Как невозможно скрыть доброе семя в набухшей земле, так нельзя скрыть наше национальное сакральное искусство под слоями пропаганды пролетарской «псевдокультуры». В ранние годы, переступив порог древнего Константино-Елененского храма в Измаиле, я был потрясен красотой настенных росписей, орнаментами из рыб, цветов и винограда – того, что я часто видел в нашей

природі Придніпров'я. Пройшло декілька десятиліть на вивчення академічної образотвірної школи, яка будувалася на європейській і національній спадщині. Вперше з труднощами зображення духовного плану буття я зіткнувся при роботі над картиною «Будь вірний до смерті і дам тобі вінець життя» (1987), в якій з'явилось бажання показати, поряд з реальним простором, простір за межі – духовний. Моє творіння «Створіння суду» (1995) стало першим, в якому простір став символічним, заповнений світлом.

В період реставраційних робіт по відновленню стінних розписів Константино-Еленинського монастиря я продовжую пошуки «небесного світла» в станковій живописі, прагнувши передати відчуття вічності, як це вміли майстри в давнину. Паралельно з розписами храму на орнаменті народився квадратний «Відроджений суд», композиції «Внесення свирелі» і «Джерело благодатний».

В розписі храму преподобної Параскеви під Софією (1997) в селі Желява професор архітектури Миколай Тулешков поставив передо мною складну задачу – виконати розписи на білому фоні, щоб біле сприймалося кольором. Там були написані мої перші ікони. Чим далі я працюю в області нашого національного сакрального мистецтва, все більше проникаю з повагою до наших пращурів, створившим тисячолітню культуру як фундамент для наступних поколінь.

СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА, ДИЗАЙНУ ТА ГРАФІКИ

Стилізація, як мова народного мистецтва у викладанні розпису тканин

Богайчук Л. Р.

Університет Ушинського, Україна

Традиційний народний орнамент, який переходить з одного виробу на інший, в основних своїх рисах є колективною творчістю народу. Авторським твором є оригінальний, неповторний твір художника на основі традиційного мистецтва. Введення такого виду народного мистецтва як розпис тканин на ХГФ передбачає розширення художньо-естетичного світогляду студентів і формування у них елементарних виконавських технік.

Студенти мають бути готовими до використання декоративно-ужиткового мистецтва у навчально-виховному процесі – володіти методикою і практичними навичками. Перший напрямок підготовки включає розуміння виховного потенціалу народного мистецтва, розуміння його символічно-образної мови, конкретизацію педагогічних умов, доцільності його використання у навчально-виховному процесі і трудовому вихованні.

Початкові розробки студентів часто бувають випадковими. Лише під час проходження навчальної практики, ми маємо можливість знаходитись сам на сам із зразками народної творчості в залах музею «Степова Україна» ОКІМ та ОХМ. Студенти копіюють, замальовують орнаменти. Це моменти натхнення і наповнення знаннями про свою культуру. Після цього інакше працюється з каталогами, альбомами в процесі учбових завдань. Композиції наповнюються символікою, орнаментами, стають більш гармонійними в підборі кольорів. Важливим є перехід студентів від реалістичного до площинного мислення.

Стилізація в декоративно-прикладному мистецтві створює в ужиткових творах органічну єдність міри, доцільності й гармонії, прекрасного та утилітарного. Композиція у декоративно-прикладному мистецтві – це не особлива сфера явищ, а весь світ, який розглядають під певним кутом зору. Стилізована форма стала пластичною реалізацією людської думки, ідеї, замислу, естетичного смаку. Водночас декоративне мистецтво стає образною основою життя, формує естетичні погляди людини, активно впливає на її емоції, думки, життя. Виховання творчої особистості, одне з найважливіших питань і завдань, які покликані розв'язувати усі ланки народної педагогіки і освіти.

композиція у виконанні ескізів гобелену як важлива складована вчання декоративно-прикладному мистецтву

Борисюк З. Д.

Університет Ушинського, Україна

Декоративно-прикладне мистецтво є однією із складових в системі художньої освіти. Для пошуку композиції при створенні ескізів гобелену повинні бути виконані певні умови, щоб студенти не тільки усвідомили значення своєї творчої праці в цілому, але й змогли б заявити свої творчі здатності, реалізувати їх у конкретних творах на засадах сформованої певним чином композиційної здатності. Царина композиції є осередком ідейно-творчого початку в мистецтві. При цьому, всі елементи композиції повинні знаходитися у взаємному зв'язку і залежності, підкорюючись логіці втілення задуму.

Для створення композиції у виконанні ескізів гобелену можна виокремити наступні вимоги:

- ніщо в композиції не повинно повторюватися. В першу чергу – силуети. Композиція повинна поєднувати в єдине ціле нескінченну різноманітність деталей;
- виразність композиції залежить від контрастів, що лежать в її основі: об'єм і площа, світло і тінь, велике і мале, близьке і далеке, кольори холодні і теплі, контрасти положень, на яких будується сюжет;
- деталі композиції повинні бути не тільки різноманітні і виразні, але й динамічні, рух – це життя;
- композиція повинна бути не тільки змістовною і професійно виконаною, але й новою.

Композиційна здатність студентів при створенні ескізів гобелену потребує відповідних умов, від яких залежить її ефективність, продуктивність проявів їх ідейно-композиційного задуму майбутнього твору. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний комплекс з єдиними підходами та вимогами, наданням максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здатностей. Саме можливість для студентів ХГФ здійснювати художньо-конструкторську діяльність при створенні ескізів гобелену визначає рівень та розвиток їх творчих здібностей і композиційних здатностей. Вищий рівень композиційної художньої діяльності передбачає створення нового, оригінального художнього виробу, формування творчої особистості та її авторського стилю.

КИТАЙСКИЙ КАНОН ТРИЕДИНСТВА КАК МЕТОД КЛАССИФИКАЦИИ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ ТЕОРИИ КОМПОЗИЦИИ В ГРАФИЧЕСКОМ ДИЗАЙНЕ

Вершинин В. Н.

Международный гуманитарный университет, Одесса, Украина

Приёмы композиции, используемые в китайской культуре, основаны на древнекитайских канонах и распространяются на все виды искусства Китая – музыку, поэзию, танец, театр, боевые искусства. Европейское искусство также широко использует эти приёмы как технические, так и композиционные. Это можно увидеть в развитии многих направлений изобразительного искусства, таких как абстракционизм, импрессионизм, фовизм, и др. Европейское искусство широко использует приёмы китайской культуры – как технические, так и композиционные. Это можно увидеть в развитии многих направлений изобразительного искусства, таких как постимпрессионизм, фовизм, абстракционизм. Гармония триединства в традиции китайского искусства определяется как:

- Небо, как логическое обоснование объективных закономерностей;
- Человек, как эмоциональная выразительность образа;
- Земля, как достижение стилевой гармонии.

Такой интеллектуальный подход к дизайнерскому творчеству разрабатывался в Баухаузе. Композиция должна была обладать качествами образной выразительности и стилистического единства. Об этом комплексном требовании к композиции писал педагог Баухауза Иоханнес Иттен. В.Б. Устин в своём «Учебнике Дизайна» пишет: «Достижение стилевой гармонии – одна из важнейших композиционных задач раскрытия образа в формах присущих дизайну». Итоговым результатом композиционно-художественной дизайнерской разработки выступает рационально обоснованная, соразмерная человеку, производящая яркое впечатление и имеющая чётко выраженный образный характер форма.

Предлагается считать основными положениями построения композиции в дизайнерском проектировании такие качества как: объективные закономерности и средства композиции;

образная выразительность; стилевое единство. Эти три основных положения образующие триединство, порождают качественный результат в графическом дизайне, где гармония этих положений является неотъемлемым условием дизайн проектирования.

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИШИВКИ ТАЛЬНІВЩИНИ

Головко Н. І.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Вишивка в Україні завжди була одним із найбільш поширених і улюблених різновидів народної творчості. Вишивка — цінне історико-художнє джерело, яке дає можливість глибше усвідомити питання специфіки матеріальної і духовної культури українського народу. Протягом століть у кожного народу виробилися певні техніки вишивання, колорит і характер орнаменту. Кожній області та району притаманні свої традиційні засоби вишивання. Це мистецтво всенародне. Досить актуальним на сьогодні є збереження етнічної пам'яті українського народу, тому актуальна дослідницька, наукова і пошукова робота сучасної молоді. Звідси впливає активізація вивчення розвитку вишивки окремих областей, зокрема Черкащини. Аналіз відповідної літератури переконує: недостатньо вивчено народне мистецтво саме Тальнівщини в іменах, зокрема майстрів традиційної вишивки.

У селі Легедзине Тальнівського району Черкаської області записано легенду як виникла вишивка в техніці «хрестика». На Тальнівщині склалася своя єдність орнаменту і засобів його вирішення, а також колірна гама. На Тальнівщині поширена техніка вишивки не тільки «косим хрестиком», але і технікою «художня гладь». Вишивальниці м. Тального передають свій досвід іншим поколінням. Вишивали рушники, сорочки, наволочки, скатерки, серветки. Оздоблювали мережею: «прутиком», «подвійним прутиком». Для вишитих рушників Тальнівщини характерна стилістичність, умовність орнаментів досягається шляхом стилізації, узагальнення зображення. Окремі знаки — символи не тільки прикрашали житло, але повинні були охороняти, захищати житло, тіло, оберігати від злих духів, приносити щастя, тому їх називали оберегами. Широко вживаними такими орнаментами в цій місцевості була «калина», мотив «винограду», «мак», «хміль», «барвінок», «мальва».

ОСОБЕННОСТИ БУМАГИ КАК КОНСТРУКТИВНОГО МАТЕРИАЛА В ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМ ИСКУССТВЕ

Ковальчук Т. П.

Университет Ушинского, Украина

Несмотря на то, что бумажное формообразование существует не один десяток лет, непосредственного употребления термина «бумагопластика» в литературе не встречается. В теории дизайна использовались термины: «бумажная пластика», «орнаментальная структура», «бумажная конструкция», «трансформация плоского листа» и т. д. Бумага как один из самых доступных материалов является камертоном независимых творческих поисков и экспериментов. Доступность и простота использования материала служат залогом кристаллизации объемно-пространственных идей, дают широкие возможности для создания художественных образов.

Важной особенностью бумагопластики является глубинная взаимосвязь рисунка и графического построения с объемно-пространственной композицией. Свойства материала, его структурные, формообразовательные, конструктивные возможности задают направления и определяют условия создания образа. Формообразование из бумаги предполагает развитие высокого уровня абстрактного мышления, необходимого в художественном творчестве. Структурированный складками лист бумаги — доступный метод овладения композиционными закономерностями объемно-пространственных построений. Изучение законов симметрии средствами бумагопластики является вкладом в междисциплинарные образовательные системы и перспективной областью для декоративно-прикладного искусства.

Художественные приемы трансформации бумажного листа, в основе которых лежат нетривиальные, свободные подходы — перспективная область бумагопластики. Структура бумажного полотна в данном случае в значительной степени разрушается или преобразуется. Смысл этих композиций заключается в поиске новых художественных идей, инноваций в

трансляции технологий формообразования из смежных областей бумажными конструкциями. Свойства материала, его структурные, формообразовательные, конструктивные возможности задают направления и условия прохождения подобной деятельности.

ШОВКОДРУК ЯК ХУДОЖНЯ ТЕХНІКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО ГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА

Малинка П. О.

Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Україна

З 1938 р. техніка шовкотрафаретного друку, яка була поза мистецьким полем, набувала художньої легітимності та світового розповсюдження. Зараз в Україні шовкодрук використовує незначна частина художників, тому що більшість або не знають про шовкодрук, або вважають його виробничою технікою, не вартою уваги в мистецькому плані.

Художні переваги шовкодруку ілюструє творчість видатних світових митців, таких як: Енді Воргол, Віктор Вазарелі, Клас Олденбург та ін. Не зважаючи на їхню відомість, для прикладу краще взяти українських художників, пластична мова яких наочніше демонструє можливості шовкодруку як художньої техніки в українському культурному середовищі. У якості прикладів наведено твори таких українських художників, як: Олександра Прахова, Олексій Малинка, Андрій Блудов та ін.

Оскільки будь-яка художня техніка сама по собі ще не гарантує створення художньо цінного твору, головними об'єктивними критеріями художності вважатимемо: можливість художника керувати процесом на свій розсуд на будь-якому етапі виконання твору; широту арсеналу формальних засобів.

Серед ключових відмінностей шовкодруку від класичних графічних технік є:

- можливість друку зображення на предметах та поверхнях, властивості яких не дозволяють здійснити друк у класичних графічних техніках;
- висока роздільна здатність дозволяє створювати складні за пропрацюванням деталей твори, майже необмежені за розміром;
- шар фарби виходить значно товстішим, ніж в інших графічних техніках;
- відсутність напівтонів робить шовкодрук ближчим до гравюри, аніж до інших графічних технік.

Шовкодрук може бути керований художником на будь-якому етапі створення естампу, а також має широкий ряд формально-виразних засобів. Отже, техніка шовкодруку дозволяє створювати естампи високого художнього рівня, що добре видно на прикладі творів українських художників.

ОСОБЛИВОСТІ РИСУНКУ ХАЯО МІЯДЗАКІ У ФОРМУВАННІ ПЕРСОНАЖІВ ТА СТРУКТУРИ АНІМЕ ХУДОЖНИКА

Маренич Н. А.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Протягом кількох десятиліть Хаяо Міядзакі є ведучим майстром аніме Японії, а створена ним з Ісао Такахатою студія «Гіблі» (1985), найвпливовішою в країні. Через належність аніматора до шеренги митців-шестидесятників у його творах міцно вкорінюється яскрава антимілітаристична та екологічна тематика. Відчуваючи вплив Осаму Тедзуки, поступово він знаходить новий стиль та виробляє власну художню манеру. Протягом раннього періоду Міядзакі малює свої твори переважно у загальнопоширеному тоді в аніме стилі, що характеризувався сильним впливом європейської й американської анімації та коміксу.

З 1985 р. до кінця XX ст. відбувається становлення неповторного міядзаківського рисунку, що досі є невід'ємною рисою усіх мультфільмів студії «Гіблі» – м'яка хвилеподібна лінія, підкреслена тілесність та об'ємність предметного світу, висока деталізація. Пізній період творчості знаменується найвищими досягненнями майстра в опануванні виразністю лінії, кольору, руху. До цього етапу належить «Рибка Поньйо» та ряд малоформатних робіт, що стають яскравими прикладами пошуків більшої виразності рисунку, обрання пастельної техніки, узагальнення форми, пом'якшення лінії та широкого використання потенціалу кольору.

Синтезуючи жанри, Міядзакі об'єднує риси «кодому», «сьонен» та «сьодзьо» аніме. Перші роботи Міядзакі більш схильні до ритму та динамічної оповідності сьонен аніме – «Принц Півночі»,

«Конан», що належать до цього різновиду за характером героя і типовою роллю дівчинки, заради якої створюються подвиги. З часом увага Міядзакі фокусується на образі дівчини. В цьому Хаяо Міядзакі стає одним з тих, хто закладає основи образу активної і вольової молодой жінки в японській анімації взагалі та сприяє популяризації й поширенню подібних персонажів.

ВИЗУАЛЬНЫЕ КАНОНЫ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА В СУБКУЛЬТУРЕ ХИПСТЕРОВ

Павлов А. Е.

Харьковская государственная академия дизайна и искусств, Украина

Визуальные каноны, созданные на базе субкультур, прошли проверку временем, ведь именно в таком симбиозе был создан панк и гранж, как визуальные культуры. Данные каноны существенно повлияли на развитие графического дизайна в конце XX столетия, что дает стимул пристальнее следить за развитием визуальных составляющих современных субкультур. Графическая составляющая субкультуры хипстеров уже играет доминирующую роль в нескольких сегментах рынка графического дизайна, например в брендинге кофеен и закусочных, производителей молодежной одежды и малом ритейле. Шрифты являются основным выразительным средством в хипстерском дизайне, в то время как остальные графические средства отходят на второй план. В данном графическом языке характерна эклектичность и сочетание большого количества гарнитур в рамках одного проекта. В рассматриваемом сегменте графического дизайна явно просматривается определенный подход к созданию логотипов, объединяющий их с помощью нескольких характерных приемов. Логоблок зачастую состоит из названия бренда, являющегося главным элементом композиции, и дескрипторов, поддерживающих форму блока. Данная основа дополняется за счет простых декоративных элементов, таких как плашка, линия, круги, ромбы и другие геометрические фигуры. Декоративность и характерный «хипстерский» дух логотипам придает обильное использование штрихов, разделительных точек и заимствований из геральдики, таких как гербовой крест, использование плашек и общая композиция лого.

МЕТОДИ ПЛАСТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ОБ'ЄМНИХ ФОРМ В ДИЗАЙНІ

Полисаєва О. О.

Університет Ушинського, Україна

Предметний дизайн націлений на художнє конструювання проектування та моделювання різноманітних предметів повсякденного попиту і виробничого спрямування. Художнє проектування і конструювання покликане створювати нові зручні, естетично привабливі, технологічно досконалі предмети. Від дизайнера вимагається розробка предметної форми, яка одночасно є конструктивно довершеною, зручною при функціонуванні і «зручною» для людського ока. У неї мають бути вдалі розміри, домірні і пропорційні складові, оригінальний обрис, приємне забарвлення, «узгоджені з модою» якості. Художнє конструювання та проектування є процесом створення конструктивно досконалих предметів, яким притаманні функціонально корисні властивості, доповнені естетично цінними характеристиками.

У межах дисципліни «Дизайн» для студентів одним із завдань є моделювання об'ємної геометричної форми та художнє моделювання композиції на збереження і руйнування форми. Завдання передбачає активний, творчий процес повторення засобів гармонізації та закономірностей композиції в об'ємі. Метою вправи є розвиток творчої уяви, фантазії та оригінальності мислення, почуття пластики і винахідливості.

Завдання полягає в тому, щоб виконати з паперу об'ємні геометричні фігури, скласти з них гармонійну композицію і ґрунтуючись на образному уявленні конструкції предметів показати перетин площин і взаємодії форм. З однієї і тієї ж композиції виконати два завдання: на збереження і руйнування форми.

Для складання композиції використовуються фігури різних геометричних форм. Важливим правилом при створенні малюнка є предмети, що повинні саме перетинатися або накладатися одна на одну, і потрібно уникати з'єднання граней сусідніх предметів в одній площині.

В процесі виконання роботи студент навчається представляти в уяві, потім зображати композиції з різних геометричних предметів і їх поєднань. Будувати складні геометричні форми в різних ракурсах, а також аналізувати конструкцію предметів, відображати перетин ліній, об'ємних форм і візок.

Виконуючи практичні вправи, необхідно пам'ятати про рішення таких постійних творчих завдань, як урівноваження і супідрядність частин і цілого, дотримання композиційної єдності, застосування різних прийомів і засобів для вираження художнього завдання.

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРИЁМЫ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МОЛДАВСКОМ ГОБЕЛЕНЕ

Симак А. И.

Кишиневский государственный педагогический университет имени Иона Крянгэ, Молдова

За последнее столетие искусство молдавского гобелена прошло сложный путь развития: от традиционно-плоскостного к фактурно-рельефному, пространственно-пластическому гобелену, совмещаю в себе различные виды и тенденции в искусстве. Сегодня молдавский гобелен отличается широким разнообразием пластического языка (метаморфический, повествовательный, абстрактный), Мастера гобелена символично-аллегорическим языком и языком ассоциаций стремятся выразить концепции общемирового, философского характера, проблемы современности.

Современный молдавский гобелен характеризуется большим разнообразием видений и стилей. Его характерными чертами являются: плоскостное решение, гладкое ткачество, сосуществование традиционных направлений ткачества с современными, декоративность и лиричность трактовки, художественное и техническое равновесие, звучность ритмов цветовых пятен и пластических акцентов. Технологические приёмы как составная часть художественного процесса определяют его специфику и влияют на особенности произведения. Наряду с появлением технического разнообразия, для ткачества характерно использование различных материалов (козья шерсть, сизаль, шелк, хлопок и др.). Однако овечья шерсть продолжает сохранять первенствующее положение.

Сегодня в своем творчестве студенты и молодые художники обращают большое внимание на свободу выражения, доступность, простоту технологических приемов, на утвердившуюся тенденцию авторского претворения в материале замысла, что дает огромный диапазон решений для воплощения идей. Многие художники, экспериментируя, модифицируют традиционную форму, выходя за рамки плоскости изделия в пространство, создавая различные сложные плоскостные и объемные структуры.

расширение творческих возможностей студентов художественных специальностей педагогических вузов средствами компьютерной графики

Тарасенко А. А.

Университет Ушинского, Украина

XXI век стал веком компьютерных технологий, которые внедрились во все виды человеческой деятельности. Язык искусства расширяет свои возможности. На художественных выставках все чаще представляются произведения, выполненные средствами компьютерной графики. Активное внедрение новых технологий в искусство подтверждает актуальность развития творческих возможностей студентов художественных специальностей педагогических ВУЗов.

На социально-педагогическом уровне актуальность изучения компьютерной графики обусловлена социальным заказом общества, потребностями рынка труда и условиями быстроразвивающегося информационного общества. Компьютерная графика и анимация является ключевым инструментом в таких областях как полиграфия, реклама, архитектурные презентации, создание прототипов, индустрии компьютерных игр, а также в создании обучающих программ. Важнейшими качествами компьютерной графики [1] являются быстрота реакции на требования, выдвигаемые обществом. Ясность, лаконизм и выразительность художественного языка, доступность, простота средств, небольшие затраты времени и сил на создание художественного произведения по сравнению с другими видами изобразительного искусства. Так компьютер позволяет быстро трансформировать форму объекта, подбирать цвет и множество оттенков, выполнять сложные графические построения, анимировать изображение.

Компьютерная графика охватывает цифровую живопись, графический дизайн, фотоискусство, являясь одной из составных частей медиаискусства, мультимедиа и интерактивного искусства. Компьютерные технологии, предоставляют художнику широкий спектр возможностей работать в традиционных или в авангардных направлениях, иметь индивидуальный творческий стиль [2].

Цифровые инструментальные средства позволяют имитировать традиционную живопись и графику. Компьютерные аналоги кисти и карандаша в виде планшета со световым пером практически не отличаются от традиционных. В этом случае видоизменились только инструменты и средства, применяемые художником. По-прежнему нужно владеть рисунком, цветом, композицией [3]. По аналогии с традиционной работой художника компьютерные технологии содержат художественные инструменты, такие, как кисть, карандаш, уголь, перо, пастель и пр. Коллаж, созданный средствами компьютерной графики, – это движение художественного замысла от четкой предметности натюрморта, от реалистичного пейзажа к свободной композиции, к абстрактной форме.

Таким образом, овладение средствами компьютерной графики – растровой, векторной и трехмерной позволяют обеспечить подготовку специалистов удовлетворяющих требованиям современного рынка труда с должным уровнем эффективности и конкурентоспособности, способствующей успешной самореализации в динамично изменяющихся условиях.

Литература

1. Маценко В.Г. Комп'ютерна графіка: Навчальний посібник. – Чернівці: Рута, 2009 – 343 с.
2. Турлюн Л. Н. Компьютерная графика – искусство постмодернизма // Молодой ученый. – 2010. – № 12. – Т. 2.
3. Компьютерная графика как особый вид современного искусства [Текст] : монография / Л. Н. Турлюн ; науч. ред. Т. М. Степанская. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. – 100 с., ил.

ЗНАЧЕНИЕ КНИЖНОЙ ИЛЛЮСТРАЦИИ В ОБУЧАЮЩЕМ ПРОЦЕССЕ

Токарчук А. В.

Университет Ушинского, Украина

Иллюстрация (от латинского «illustratio» – освещение) – наглядное изображение, поясняющее текст. Зрительные образы помогают лучше воспринимать печатную информацию. Книжная иллюстрация дополняет и углубляет содержание произведения, выполняет эстетическую функцию. Любовь к книге в раннем возрасте воспитывается через зрительные образы.

Речь преподавателя остается основным источником передачи информации, а потенциал визуальных материалов не используется в полной мере. Переданная через визуальные образы информация более доступна для восприятия всеми тремя типами: визуального, аудиального и кинестетического. Используя иллюстрацию, для передачи нового материала мы фокусируем внимание обучаемого на конкретном предмете. Иллюстрации способствуют расширению мировоззрения обучаемых: обучению, самообучению, чтению, искусству, духовному развитию.

Работы украинских художников – иллюстраторов направлены на повышение интереса учащихся к учебному процессу. Например, иллюстрированный алфавит способствует расширению словарного запаса и дополнению ранее изученного материала. Основоположник украинской школы графики Г. И. Нарбут, создал серию рисунков для украинской азбуки (1917), иллюстрации к сказкам Андерсена. В наше время международные премии получили книги с иллюстрациями В. Э. Ерко. Большое место книжная иллюстрация детских книг имела в творчестве одного из основоположников ХГФ Одесского педагогического института В. Г. Ефименко. Выразительные графические листы к сказкам Андерсена созданы его учеником Д. Ю. Жижиным.

Глядя на изображения, дети не только эмоционально реагируют на цвет, но и осмысливают изображенное. Иллюстрации позволяют приобретать знания более простым и понятным для юного поколения способом, повышают степень вовлеченности всех участников в образовательный процесс. Иллюстрации относят к прогрессивным методам обучения, которые в свою очередь делают процесс обучения ярче, доступней и продуктивней.

УКРАЇНСЬКІ НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ У СВЯТКОВОМУ ОДЯЗІ: МИСТЕЦТВОЗНАВЧІ РЕФЛЕКСІЇ

Цимбала Л. І.

Львівська національна академія мистецтв, Україна

Реалії теорії та практики моделювання костюма в Україні, базовані на успішному поступі української моди в загальноєвропейському та загальносвітовому контексті, особливо в ділянці збереження національних традицій, вимагають сьогодні від критиків мистецтва на лише миттєвої критичної реакції, але й ґрунтового мистецтвознавчого аналізу. Національні традиції – специфіка

процесу формування художнього образу в мистецтві певної національної спільноти, які особливо актуалізуються в контексті національної самоідентифікації, або ж для збереження своєї «окремішності» в процесі загальної глобалізації, особливо, в індустрії моди початку XXI століття.

Національне мистецтво, на відміну від традиційного мистецтва певного регіону чи етнічної спільноти, позначене значно ширшим діапазоном джерельної та історико-культурної бази, що базується не лише на основі звернення до традиційного мистецтва певного народу, а й до глибин його історії, зокрема археологічних культур, певних історичних мистецьких стилів та ін. Відповідно, ускладнюється, синтезується весь культурний та історичний ґрунт, притаманний культурі певної нації. Відтак, логічними видаються зарахування до національних традицій в моделюванні костюма звернення українських дизайнерів до образної мови Трипілья в сучасному моделюванні костюма, історичні екскурси в часи Київської Русі чи добу козацтва. Яким чином відтворюються в сучасному костюмі ці національні традиції і чи є вони пріоритетними для формування образної мови художнього костюма?

Загалом, методика дослідження народних традицій в моделюванні костюма вирізняється специфікою аналітичного виокремлення домінант чи підпорядкування народних елементів загальним композиційним засадам формотворення в костюмі, відповідно до призначення та загального художнього образу.

ПРИНЦИПЫ ДИЗАЙН-ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫХ ПРОСТРАНСТВ

Цяо Шубей

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

В основе современной концепции формирования детских площадок лежит два различных подхода: редуциционный и иерархический. Редуциционный подход предполагает выбор из огромного количества вариантов формы, получившихся в ходе применения того или иного алгоритма, наиболее удачного, а также сведение большого количества правил, параметров и взаимосвязей к работе одного единственного объекта. Иерархический подход в дизайне игровых объектов предполагает расположение совокупности элементов в порядке от высшего к низшему, обладающих все более детализированными признаками. Выявлен ряд основополагающих принципов дизайна, благодаря которым проходит формирование игрового пространства: 1. Принцип системности: предполагает учет при формировании игровых объектов их связь с другими объектами дизайн-среды. Данный принцип обеспечивает единство и целостность игровых объектов. 2. Принцип научной обоснованности заключается в необходимости следовать в процессе создания игрового пространства общеметодологическим установкам теории дизайна, т.е. учитывать положения социологии, психологии, эргономики, экономики, технологии, экологии, кибернетики, эстетики. 3. Принцип коллегиальности подразумевает участие в создании дизайна игрового пространства детских площадок специалистов различного профиля: дизайнеров, конструкторов, технологов, экономистов, эргономистов, экологов, социологов, психологов. 4. Принцип формирования креативного воспитательно-образовательного пространства предусматривает различные приемы дизайн-организации игрового объекта и, как результат, формирование профессионально организованной художественно-образной среды игрового пространства.

ЯПОНСЬКИЙ ЕКОЛОГІЧНИЙ ПЛАКАТ: ОСНОВНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

Шауліс К. К.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв, Україна

Графічна мова плакатів досить неоднозначна, адже створюючи екологічні плакати, автор ставить перед собою на меті не лише виготовлення «гарної картинки», він вкладає певний зміст, та використовує різноманітні художні прийоми, щоб детальніше та як можна краще передати бажаний зміст глядачеві.

В ході дослідження було виділено три основні блоки (графічні, фотоколажні та шрифтові плакати). До складу кожного з блоків, увійшла різна кількість плакатів, це пов'язано з більшою чи меншою популярністю того чи іншого виду художніх засобів, що використовувались майстрами для створення робіт.

Найбільша група плакатів виконана за допомогою графічних прийомів. Роботи цього блоку мають надзвичайно широкий спектр сюжетів, серед яких привалюють зображення тварин, птахів та комах.

Роботи групи фотоколажних плакатів зосереджені на зображенні людини та природи (в основному). Та на відміну від попередньої групи, роботи якої варіюються від реалістичних до надмірно фантастичних, фотоколажні плакати переважно реалістичні. Це пов'язано з технікою виконання, адже створюючи свої роботи, майстри використовують фотографії реального навколишнього середовища чи людей.

Шрифтові плакати складають найменшу за кількістю групу робіт. Але не дивлячись на незначний обсяг, роботи цього блоку сповнені глибокого змісту, оскільки несуть в собі «подвійне» навантаження, бо за допомогою лише шрифту авторам вдається вкласти досить серйозний зміст у плакати.

СИМПОЗИУМ

«ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ»

Комунікативно-мовленнєвий супровід формування мовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти

Богущ А. М.

Університет Ушинського, Україна

В сучасній психолого-педагогічній освіті одним із інноваційних напрямів дослідження виокремився феномен «супровід» (психологічний, педагогічний, моніторинговий, методичний, соціальний, мовленнєвий, комунікативний тощо). У словникових джерелах супровід розглядається як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом для проведення, проводжати, слідувати; «супровід – це те, що супроводить яку-небудь дію, явище ... товариство, оточення» [1, 3].

Отже, дитина дошкільного віку постійно перебуває в оточенні інших людей, як-от: батьків, вихователів, педагогів, однолітків, під впливом яких у неї відбувається не тільки процес соціалізації, а й розвиток усіх її психічних процесів, у тому числі і розвиток мовлення. У цьому зв'язку виникає потреба вести мову й про мовленнєво-педагогічний супровід розвитку мовлення дітей, оскільки дитина перебуває у середовищах з різним мовленнєвим потенціалом і навантаженням. Було визначено вплив різних типів середовища на розвиток мовлення дітей.

Вплив середовища на дитину не однобічний: дитина послідовно діє у системах «середовище-дитина-дорослий», «дитина-дорослий-середовище». Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій дитини, які пов'язані із середовищем, у тому числі і мови. Водночас певний рівень розвитку психічних процесів дозволяє дитині цілеспрямовано впливати на середовище і вносити свої зміни у процесі взаємодії з дорослими та іншими дітьми.

Розвиток мовлення дитини, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовленнєвої особистості і мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого супроводу середовища.

Під мовленнєвим середовищем розуміємо сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий-дитина», «дитина-дорослий», «дитина-дитина».

Мовленнєве середовище, що оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і актуальним.

Стихійно-нестимульованому мовленнєвому середовищу властивий пасивний супровід, пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує. Стимульоване багатомовне мовленнєве середовище – це організований процес навчання кількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованим мовленнєвим супроводом і взаємодією педагога і дітей.

Актуальне мовленнєве середовище – це максимально активна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування, – мовцями; це занурення дитину в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному просторі (музичні ранки, міжнаціональні свята; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом тощо).

Під мовленнєво-педагогічним супроводом розуміємо створення психолого-педагогічних умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке протікає на емоційно-позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення і навчання дітей рідної мови.

Успішний розвиток мовлення дітей дошкільного віку, як засвідчило дослідження, залежить від мовної особистості вихователя, його професійної комунікативної підготовки. «Комунікативно-мовленнєвий супровід підготовки майбутніх фахівців ДНЗ» розуміємо як багатокomпонентне поняття, що обіймає взаємопов'язаний цикл психолого-педагогічних мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутнього вихователя з урахуванням мовної специфіки регіону та мовленнєвого середовища навчального закладу.

Комунікативно-мовленнєвий супровід охоплює такі змістові блоки: лінгвістичний: ділова українська мова; психологічний: загальна психологія (теми «Особистість», «Діяльність»,

«Спілкування», «Мовлення»), дитяча психологія (тема «Розвиток мовлення і спілкування у дітей»), «Соціальна психологія» (тема «Спілкування»), «Педагогічна психологія» (тема «Навчальна діяльність»), спецкурс «Основи комунікативної лінгвістики»; педагогічний: педагогіка вищої школи і дошкільна педагогіка, методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ, українське народознавство в ДНЗ; фахові методики: дошкільна лінгводидактика, методика навчання дітей української мови як державної, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності в ДНЗ, методика розвитку мовлення дітей раннього віку, методика навчання дітей старшої групи елементів грамоти; спецкурси: «Комунікативно-мовленнєва діяльність вихователя дошкільного навчального закладу», «Мовна особистість вихователя дошкільного закладу», «Професійно-мовленнєва культура вихователя ДНЗ».

Феномен «Культурно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутнього вихователя ДНЗ» складається з таких структурних компонентів: мотиваційний, когнітивно-змістовий, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Суб'єктами комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців виступили: викладачі, студенти різних національностей, лаборанти, магістранти, логопеди, вихователі ДНЗ, діти дошкільного віку.

Мотиваційний компонент передбачав сформованість у майбутніх фахівців позитивного ставлення до досконалого володіння українським мовленням професійного спрямування, інтересу щодо самостійного вдосконалення нормативного українського мовлення та професійної культури мовлення і спілкування у дітей дошкільного віку.

Когнітивно-змістовий компонент був спрямований на озброєння майбутніх фахівців відповідно до визначених змістових блоків лінгвістичними, психологічними, педагогічними, народознавчими та методичними знаннями з розвитку українського мовлення дітей та навчання їх української мови і культури спілкування в полікультурному середовищі. Знання з означеного блоку студенти набували під час лекцій, семінарів та самостійного здобуття знань у бібліотеках та мережі Інтернет.

Репродуктивно-діяльнісний компонент був спрямований на залучення студентів до практичних і лабораторних занять, участь їх в україномовних комунікативно-мовленнєвих тренінгах з використанням інноваційних технологій.

Креативно-діяльнісний компонент передбачав занурення студентів в активну україномовну креативно-мовленнєву та творчу комунікативну діяльність у процесі педагогічної практики та науково-дослідницької діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців був спрямований на формування адекватної самооцінки і взаємооцінки власного українського мовлення і українського мовлення дітей; виховання об'єктивного самоставлення до набуття професійної україномовної мовленнєвої культури.

Відповідно до виокремлених компонентів було розроблено психолого-лінгвістичну характеристику україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності. На підставі означених показників було складено психолого-лінгвістичні характеристики україномовної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців у полікультурному середовищі на констатувальному та прикінцевому етапах.

Педагогічними умовами організації експериментального навчання виступили: занурення студентів в активну україномовну мовленнєву діяльність; орієнтація студентів на національну спрямованість навчально-мовленнєвої роботи в дошкільному закладі; збільшення питомої ваги «національного компонента освіти».

За результатами прикінцевого зрізу відбувались відчутні позитивні зміни за всіма показниками у студентів експериментальних груп. Так, до високого рівня сформованості української комунікативно-мовленнєвої компетенції піднялось 42% студентів (у контрольній групі цей рівень був відсутнім), на нормативному – стало 46% студентів (було 24%) і на допустимому рівні залишилось 12% (було 34%), критичний рівень був відсутнім.

Література

1. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно-зорієнтованого виховання / І. Д. Бех // Початкова школа. – № 4. – 2004.
2. Валитова В. Е. Психологическое сопровождение ребенка с детским аутизмом / Е. И. Валиова // Психология в детском саду. – № 2. – 2007.
3. Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу // В. М. Зінченко // Дошкільна освіта – № 1 – 2004
4. Новий тлумачний словник української мови. – У 4 т. – Т. 4 – К.: Аконті, 1999.
5. Печенко І. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Вісник ЛНПУ ім. Тараса Шевченка. – № 7. – 2008
6. Трубавіна І. М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї / І. М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2003.

Жаровцева Т. Г.

Університет Ушинського, Україна

У змісті підготовки фахівців педагогічної освіти практично не відображена соціальна і особистісна значущість знань з проблем сім'ї та сімейного виховання; не визначено необхідність підготовки фахівця як суб'єкта сімейних відносин.

У дослідженнях В. Сатір, Е. Ейдемільер, Л. Шнейдер однією зі значних характеристик особистості є її статус в структурі сімейних відносин, тому для молодих людей, які навчаються у вищому навчальному закладі, знайомство з основами «сімейних» наук, є особливо актуальним [1; 2; 4].

Розглянемо шляхи підвищення компетентності фахівців в галузі педагогіки і психології сім'ї. Ці шляхи пов'язані і з створенням спеціальних освітніх маршрутів з проблеми сім'ї та сімейного виховання, і з розробкою окремих курсів та тренінгів, з організацією післядипломної освіти, і зі стимулюванням самоосвіти в цій сфері.

Орієнтація на самостійне поповнення знань про сім'ю, її суб'єктах, проблемах, пов'язаних з сім'єю, виникає тільки тоді, коли у змісті основної професійної підготовки студент побачить значущість впливу сім'ї та сімейних відносин на весь процес розвитку і становлення людини як суб'єкта історії, свого життєвого шляху, як суб'єкта діяльності. За відгуками багатьох випускників педагогічних вишів, «робота з сім'єю» є для них найскладнішою ділянкою професійної діяльності, а їх самотність в особистому житті і нездатність створити повноцінну сім'ю все більше стає соціально значущою проблемою.

На наш погляд, можна говорити про два можливі шляхи. Шлях перший: створення навчально-методичних комплексів з орієнтацією на сенсовожиттєві цінності студента, його індивідуальні цілі та особисті потреби. Зміст гуманітарних навчальних дисциплін базується на екзистенційно-гуманістичному підході, що передбачає актуалізацію рефлексії студента, його вміння робити вибір в різних сферах, проектувати не тільки професійну діяльність, але і своє життя в цілому. Зрозуміло, що без спеціальних знань про природу людських відносин, про сім'ю в полікультурному суспільстві, про способи побудови сімейного життя самостійно створити грамотний і успішний «авторський проект» (своє життя) досить важко. Тому в розроблюваних навчальних курсах передбачені теми і завдання, що звертають студента до досвіду своєї сім'ї, свого дитинства, свого найближчого оточення і своїх життєвих перспектив. Сьогодні, коли багато молодих людей (переважно дівчата) роблять болісний вибір між сім'єю і кар'єрою, таке моделювання допомагає їм виробити власну позицію в даному питанні ще в стінах вузу. Навчальні курси, в яких могла б бути відображена сімейна тематика, більш ніж достатньо, так як саме сім'я є унікальним і міждисциплінарним об'єктом пізнання (історичним, філософським, економічним і т. д.).

Профільна підготовка починається на III курсі і здійснюється за такими навчальними дисциплінами: «Сімейна педагогіка», «Теорія та методика співпраці ДНЗ з родинами», «Соціальна педагогіка», «Теорія та технологія соціалізації дітей в умовах ДНЗ та сім'ї», «Сімейна психотерапія», «Психологія сім'ї». З точки зору змісту програм підготовка ведеться в двох напрямках: педагогіка і психологія сім'ї та соціальне партнерство в освіті (робота з батьками в освітньому закладі). Перший напрямок відноситься до внутрішньогородинних стосунків, друге – до стосунків сім'ї і соціуму. Шлях другий: створення спеціальних, автономних в межах вишу, напрямки підготовки молодих фахівців в галузі сімейної педагогіки і психології (своєрідні «спеціалізації» на рівні бакалаврату або магістратури). Після закінчення вишу випускники можуть працювати в якості домашніх тьюторів або гувернерів (які, до речі, сьогодні дуже затребувані на ринку праці, але не мають спеціалізованої освіти).

Основні проблеми, які виникають в процесі підготовки фахівців такого профілю, полягають у наступному:

- Відсутність науково обґрунтованої методології для дослідницької роботи з сім'єю при виконанні дипломних робіт: складність в знаходженні бази дослідження, неможливість використання переважно кількісних методів дослідження. В цьому плані вимоги до проведення формувального експерименту виглядають практично нездійсненими. Однак зовсім не вести дослідницьку роботу в цьому напрямку було б, на наш погляд, не дуже далекоглядно: сучасна сім'я все більше впливає на характер розвитку освітньої системи не тільки в Україні, а й за кордоном.

- Відсутність законодавчої бази для реального здійснення індивідуальної професійної діяльності домашніх педагогів (тьюторів, сімейних педагогів і освітніх консультантів). Незважаючи на широку затребуваність цих фахівців в різних сферах (суспільній, культурній та освітній), нормативного закріплення даної спеціальності поки немає [3].

Особливу увагу було приділено парціальній практиці студентів. У дошкільних навчальних закладах вони працювали з реальними сім'ями і отримали високі відгуки як від педагогів, так і від

батьків. Тут же зауважимо тільки, що сімей, які висловили бажання запросити до себе майбутніх фахівців, виявилось більше, ніж самих студентів.

Спеціаліст, який опанував таку освітню програму, стає не просто домашнім педагогом. Його завдання значно ширше: він вміє разом з батьками дитини вибудувати його освітній маршрут, враховуючи при цьому не тільки індивідуальні особливості і схильності дитини, але й можливості сім'ї, ресурси навколишнього культурно-освітнього простору. Такому фахівцеві необхідні знання та вміння, пов'язані з наданням сім'ї педагогічної (в тому числі дидактичної) і психотерапевтичної допомоги. Крім того, він повинен мати досвід організації сімейного дозвілля, володіти загальнокультурною компетентністю, володіти навичками побудови іміджу.

З розвитком нових форм освіти роль педагога все більше стає керуючої, а фасилітує (від англ. Facilitate – «полегшувати, допомагати, сприяти»), що вимагає іншої організації освітнього простору, створення нових моделей побудови науково-дослідницької, навчально-методичної та виховної роботи.

Таким чином, можна стверджувати, що, незважаючи на актуальність проблеми, її представленість і розробленість в сучасних освітніх програмах вищої школи поки явно недостатня. Саме це дає підставу оцінювати розширення спектру компетенцій фахівців у вищій професійній освіті як актуальної наукової і практичної проблеми.

Література

1. Антонов А. И., Медков В. М. Социология семьи. – М. : МГУ ; Братя Карич. – 1996. – 304 с.
2. Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб. : Речь, 2001. – 283 с.
3. Формування особистості дошкільника в умовах сім'ї: монографія / Відп. ред. Т.Г. Жаровцева. – Одеса: Бондаренко М.О. – 2016. – С. 261-290.
4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций. – М. : Апрель-Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Богдан Т. М., Нанос А. Д.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

На сучасному етапі розвитку України відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження у світовий освітній процес. Це супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчального процесу. Входження України у світовий простір неможливе без структурних змін в національній системі освіти. Перехід освіти від традиційної до особистісно-орієнтованої моделі, впровадження Державного стандарту дошкільної освіти вимагають від вищих навчальних закладів досконалої підготовки майбутніх педагогів, у тому числі працівників у галузі дошкільної освіти. На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України XXI століття, Концепції громадського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Коментарі до Базового компоненту дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах [1, с. 4].

Учені по-різному підходять до визначення структурних компонентів професійної готовності. М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович та В.А. Пономаренко вивчаючи структурні компоненти готовності майбутнього спеціаліста виділяють наступні компоненти:

- мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу;
- орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв'язання завдань або дотримання вимог (володіння методами і прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями тощо);
- вольовий – мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданням; самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей;
- оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та міри досягнення певного результату. [2]

Готовність до професійної діяльності Л.Г. Семушина розуміє як психічний стан людини, коли вона усвідомлює цілі своєї праці, здатна аналізувати й оцінювати виробничу ситуацію, вибирати доцільні способи дії, передбачати можливі утруднення і вибирати шляхи їх попередження та

подолання, аналізувати й оцінювати досягнуті результати. При цьому слід розрізняти операційну та мотиваційну готовність. Операційна готовність – це здатність, вміння виконувати відповідні дії, тоді як мотиваційна готовність – це розуміння соціальної значущості виконуваних дій, бажання їх виконувати, прагнення виконати їх якнайкраще.[3]

Таким чином, одним із завдань професійної педагогічної освіти є пошук шляхів розвитку і вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів, зокрема для роботи з батьками дітей дошкільного віку. Процес підготовки вихователів ДНЗ в системі вищої професійної освіти має бути спрямований перш за все на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і разом з тим відповідати запитам дошкільних освітніх установ. Крім того, умови глобальної конкуренції на ринку праці вимагають від майбутніх педагогів дошкільного виховання особистісної спрямованості до досягнення високого рівня професійної компетентності.

Провівши діагностику професійної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку студентів IV курсу спеціальності «Дошкільна освіта» у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка ми виявили, що найбільшу складність при проходженні практики у дитячих навчальних закладах викликає робота з батьками дітей.

Професійна готовність майбутнього вихователя до роботи з батьками – складне завдання, яке включає оволодіння всебічними знаннями суті виховання дошкільника, характеризується застосуванням необхідних професійно-педагогічних умінь та навичок, включає особистісні якості, що забезпечують високі результати взаємодії вихователів з батьками. Педагогічна взаємодія вихователів та батьків – процес погоджених впливів, гармонійних стосунків, що підпорядковані спільній меті, яка реалізується в спілкуванні «на рівних» та в спільній педагогічній діяльності щодо виховання старшого дітей.

Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку – це частина цілісного педагогічного процесу у вищій школі, який потребує належного наукового спрямування на досягнення означеної мети.

На підставі вищесказаного, можемо дійти висновку про те, що завдання формування професійної готовності студентів до педагогічної взаємодії з батьками дітей дошкільного віку – це насамперед формування у студентів усвідомленої професійної активності. Під цим терміном слід розуміти усвідомлення фахівцями мотиву, мети, «траєкторії» своєї активності, способів її використання при педагогічній взаємодії з батьками. Навчити майбутнього вихователя взаємодіяти з батьками дітей у ДНЗ, шукати оптимальні шляхи співпраці з ними, стати авторитетом для батьків і дітей – одне з провідних завдань у підготовці майбутніх вихователів з яким з успіхом справляється колектив факультету початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, а саме фахівці, які працюють із студентами спеціальності «Дошкільна освіта» разом з колективами базових дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Гагаріна Н.П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навчально-методичний посібник /Н.П. Гагаріна. – Кіровоград: К. З. «КОІППО освіти імені Василя Сухомлинського», 2014. – 68 с.
2. Дьяченко и др. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Мн.:БГУ, 1985. – 206 с.
3. Семушина Л. Г. Разработка методики контроля готовности к профессиональной деятельности студентов ссузов [Текст] / Л. Г. Семушина // Среднее профессиональное образование. – 2003. – №10. – С. 2–6.

СПЕЦИФІКА ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

Буздуган О. А.

Університет Ушинського, Україна

Розглянуто способи особистісно-зорієнтованої взаємодії майбутніх вихователів з дітьми раннього віку.

Законодавчі документи, які формують сучасну державну політику освіти, а саме: Закон України «Про освіту», Державна Національна програма «Освіта України: XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція національного громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, підкреслюють пріоритетність виховання у процесі становлення особистості, здатної до самовизначення та самореалізації у сучасному суспільстві.

Пошук шляхів реалізації освітніх завдань щодо підготовки фахівців у галузі освіти, які зумовлені прогресивним поступом української держави, ставить нові завдання перед системою підготовки фахівців дошкільної освіти [3].

Основою майбутньої педагогічної діяльності студентів, які працюватимуть з дітьми раннього віку, є взаємодія з маленькими дітьми в спеціально організованих умовах.

Сучасний педагог як професіонал повинен: володіти культурою спілкування і культурою мовлення; добре знати вікові особливості маленьких дітей, мати уявлення про психологічні закономірності розвитку дитини на різних вікових етапах; мати відповідні навички догляду за дітьми раннього віку; знати сучасні освітні програми для дітей; уміти грати. Знати дитячу художню літературу, володіти навичками в різних видах художньо-естетичної діяльності.

Особистісно-зорієнтована взаємодія є однією із найпоширеніших педагогічних технологій дошкільних навчальних закладів сьогодення в Україні. Її сутність полягає у доцільній організації навколишнього середовища як сукупності умов, максимально сприятливих для розвитку особистості дитини у ціннісній для неї діяльності, як от:

- встановлення довірчих стосунків з дітьми та їх емоційна підтримка. Потреба в увазі і доброзичливості виникає однією з перших і базується на любовному відношенні до дитини її близьких. Потреба в доброзичливій увазі складає основу людських взаємовідносин;

- співпраця. Дорослі беруть участь в іграх і заняттях дітей і є рівноправними партнерами в діяльності. Це означає, що вихователь не займає позицію «над дитиною», диктуючи що вона повинна робити, а вибирає позицію «ока на одному рівні» [4]. Вихователь не нав'язує дітям той або інший вид діяльності, а пропонує, намагається зацікавити цією діяльністю кожного;

- залучення дітей до різних видів діяльності. Дорослий стикається з проблемою відмови дитини, від якого-небудь виду діяльності (спільної гри, образотворчої, музичної тощо). У цій ситуації можливі різні варіанти поведінки дорослого, але головне – індивідуальний підхід до дітей та інтуїція вихователя [2];

- вирішення конфліктних ситуацій. Навчання дітей вирішувати конфлікти через обговорення допомагає їм налагодити стосунки один з одним. Обговорення використовується з дітьми, які можуть словами висловити своє бажання. Якщо конфлікт виник між найменшими, які ще не здатні домовитися один з одним, дорослому слід відвернути увагу дитини на щось цікавіше. У цьому віці діти швидко перемикаються і легко забувають прикрощі [1, с.33];

- адресованість звернень дорослого до дитини, оскільки малюк здатний сприймати звернення дорослих тільки тоді, коли вони адресовані до нього безпосередньо [4, с.40].

Швидкий темп розвитку дитини, безпосередність та емоційність сприйняття навколишнього світу – є особливістю маленьких дітей. Відсутність, недостатність або однобічність виховних дій – все це негативно позначається на розвитку малюків. Саме тому емоційно забарвлена педагогічна взаємодія, яка необхідна для розвитку дитини, як правило і забезпечує швидкий та позитивний ефект.

З вище сказаного можна зробити висновок, що робота з дітьми раннього віку вимагає від дорослого особливих особистих якостей, професійних умінь і глибоких теоретичних знань, і обов'язково особистісно-зорієнтованої взаємодії.

Література

1. Алексеева Л. П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Алексеева Л. П., Шаблыгина Н. С – М., НИИВО, 1994. – 106 с.
2. Гоноболин Ф. М. Про деякі психічні якості учителя / Ф. М. Гоноболин // Питання психології. – 1999. – № 1. – С. 95-110.
3. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід / За загальною редакцією Г. В. Бєленької, О. А. Половіної. – Монографія – К.: Вид-тво. – 244 с.
4. Лямина Г. М. О формировании взаимоотношений в раннем возрасте / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 9. – С. 5-7.

ЕСТЕТИЧНЕ СПРИЙНЯТТЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ТВОРІВ НАРОДНИХ МАЙСТРІВ ОДЕЩИНИ

Інжестойкова В. О.,

Університет Ушинського, Україна

Народне мистецтво відіграє важливу роль в естетичному вихованні дітей дошкільного віку. У дошкільному віці закладаються основи характеру дитини, її морального обличчя, формується ставлення до навколишнього світу. Народне декоративно-прикладне мистецтво в цьому вихованні дітей дошкільного віку виконує такі важливі функції: ознайомлює з побутом і культурою

українського народу, із звичаями і традиціями, з діяльністю людини; виховує емоційно-позитивне ставлення до праці, інтерес до народних ремесел, гордість за талановитих людей, що живуть на рідній землі; розвиває сенсорні здібності, спостереження, здатність до естетичного сприймання творів народного ужиткового мистецтва; сприяє розвитку у дошкільників художніх смаків, формуванню естетичних ідеалів та почуттів, розумінню особливостей культури своїх прадідів. Народне декоративно-прикладне мистецтво є одним з найбільш поширених та найбільш дієвих засобів реалізації основних завдань програми виховання [1; 4].

Твори народних майстрів декоративно-прикладного мистецтва Одещини (О. Афанасьєв, Р. Палецький і Ю. Палецький, З. Панфілова, Ю. Горбачов, О. Шиян Н., Федорова та ін.) відносяться до того чи іншого виду художніх промислів (вишивка, кераміка, килимарство, декоративний розпис, мереживо) і створюються в різних регіонах нашого краю, відрізняються і за характером побудови візерунку (композиції) і за колоритом (підбором кольорів), і за мотивами (зображення рослин, тварин, геометричних фігур). Декоративно-прикладне мистецтво Одещини – це давнє, народне мистецтво, яке увібрало у себе мудрість століть, стилізоване майстрами, форми та кольори відібрані з відповідністю до принципів гармонії, що дозволяє

використовувати його як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку. З огляду на те, що декоративно-прикладне мистецтво Одещини має естетичну основу і базується на естетичному ставленні дитини до навколишнього світу, а також взаємозв'язок декоративної роботи з іншими видами образотворчої діяльності дітей ми визначили наступні показники сприйняття дошкільниками творів народних майстрів декоративно-прикладного мистецтва Одещини:

- емоційна чуйність на твори народних майстрів декоративно-прикладного мистецтва Одещини;

- естетична свідомість здобутків народної творчості Одещини;

- розуміння значущості творів народних майстрів Одещини;

- уміння створювати малюнки предмети за мотивами майстрів декоративно-прикладного мистецтва Одещини.

На основі визначених нами показників були виділені рівні сформованості сприйняття дошкільниками творів декоративно-прикладного мистецтва Одещини, а саме: високий рівень, середній та низький рівень.

Наші спостереження показали, що дітей знайомлять з предметами декоративно-прикладного мистецтва непослідовно і в основному зі зразками, що виконані самими вихователями. У групах відсутня належна кількість предметів народної творчості майстрів Одещини. У дітей відсутні конкретні знання про народні промисли і ремесла, діти не знайомі з роботами майстрів народних промислів Одещини. Багато вихователів не мають достатнього рівня знань про декоративно-прикладне мистецтво Одеси і Одеської області.

Формувальний експеримент проходив у три етапи. На першому етапі проводилися бесіди з ознайомлення дітей з видами декоративно-прикладного мистецтва. Ознайомлення відбувалося не тільки на заняттях з образотворчого мистецтва, але й на заняттях з розвитку мовлення, ознайомлення з довкіллям. На цьому етапі також організовувалися екскурсії в музей декоративно-прикладного мистецтва. На другому етапі діти безпосередньо не тільки знайомилися, але й навчалися використовувати прийоми і засоби народних майстрів для виготовлення власних творчих робіт. Третій етап був присвячений самостійній роботі дітей.

Залучення дітей старшого дошкільного віку до декоративно-прикладного мистецтва Одещини мало наступну послідовність: від одержання обсягу знань, оволодіння деякими прийомами і способами роботи народних майстрів до вміння створювати предмети та декоративні розписи за мотивами народних майстрів Одещини.

Результати дослідження показали, що діти дошкільного віку здібні до сприймання творів декоративно-прикладного мистецтва і самостійного створення виразних образів за мотивами народної творчості майстрів Одещини, використовувати для цього образи-символи, знаки-символи, символіку колірної гами. Успішне формування у дітей сприйняття видів декоративно-прикладного мистецтва та оволодіння прийомами роботи за мотивами робіт народних майстрів досягається при постійному та систематичному ознайомленні дітей з творами народних майстрів Одещини. Залучаючи дитину до декоративно-прикладного мистецтва, педагогі не тільки сприяють її естетичному розвитку а й становленню гармонічної особистості.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол-в Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.] – К.: Видавництво, 2012.
2. Гавриш Н. Як ми виховуємо творчу особистість // Дошкільне виховання. – 2003. – № 3. – С. 15.
3. Халезова Н. Б. Народна пластика і декоративне ліплення в дитячому садку. – К., 1998. – 136 с.
4. Черниш П. Вплив народної педагогіки на формування громадянина України // Рідна школа. – 1996. – № 10. – С. 5-10.

ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Іншаков А. Є.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Статистичні дані засвідчують в Україні значне розширення мережі дошкільних закладів спеціального призначення з 2005 року. Наказ МОН № 289 ще в квітні 2006 р. затвердив Базовий перелік корекційних засобів навчання та реабілітаційного обладнання для спеціальних навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. На сьогодні активно видаються відповідні навчальні програми, підручники, навчальні посібники для роботи з дітьми-інвалідами (у рамках реалізації Державного стандарту).

На жаль, нині спостерігається тенденція до зменшення загальної кількості таких закладів. Міністерством освіти і науки України пропонується найближчим часом ліквідувати більшість спеціалізованих закладів освіти та залучити дітей, що потребують спеціальних умов навчання й виховання засобом інклюзивної освіти, через інтеграційні процеси в різноманітних формах спільного навчання та виховання до фізично й психічно здорових однолітків.

Актуальність запропонованої теми зумовлена посиленням інтересом до питань спеціальної освіти. У навчальній і науковій літературі останнім часом приділено увагу адаптації вихованців із проблемами розумового розвитку, сенсорними порушеннями, вадами мовлення. Наприклад, підходи до визначення змісту, методів, форм, принципів, прийомів спеціального навчання, розширення мовного та мовленнєвого досвіду, активізація пізнавальних здібностей дошкільників представлені в роботах С. Коноплястої, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. Учені (О. Мастюкова, Б. Гріншпун, Г. Чиркіна, Т. Філічева) вдаються до аналізу можливих мовленнєвих порушень у старших дошкільників. Через важливу роль зв'язного мовлення у розвитку словесно-логічного мислення необхідною є організація корекційної роботи з формування зв'язного мовлення дітей із мовленнєвою патологією (різні види сприймання, особливості пам'яті, різні форми мислення). Ці питання опрацьовували Л. Цветкова, Н. Чевельова, Г. Токова, О. Усанова, Ю. Гаркуша, І. Власенко, Л. Давидович, Л. Зайцев та ін.

Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти щодо пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами.

Для дошкільників з інвалідністю, стан здоров'я яких унеможлиблює відвідування дошкільних закладів на загальних підставах, є спеціальні навчально-виховні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, дошкільні заклади компенсуючого типу, спеціалізовані групи в закладах загального розвитку дітей.

Здебільшого навчально-виховний процес у ДНЗ (дошкільних навчальних закладах) орієнтований на дитину, яка розвивається нормально, тому переважно частина вихованців із проблемами розумового розвитку, сенсорними порушеннями (глухі, сліпі, зі зниженим слухом або зором), вадами мовлення залишаються поза увагою. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу вихователів і батьків, що не мають достатньої фахової підготовки, без урахування особливостей психофізичного розвитку дошкільників може створювати передумови для формування в них соціально-психологічної дезадаптації, девіантної поведінки. З метою уникнення подібних проблем слід забезпечити своєчасний системний психолого-педагогічний супровід дітей із порушеннями розвитку в дошкільному закладі. Безперечно, діти з розумовою відсталістю потребують постійної уваги дорослих, індивідуальної допомоги. Вихованці з порушеннями зору та слуху оволодіють необхідними знаннями, уміннями й навичками за умови спеціального формування способів навчально-пізнавальної діяльності, особливостей сприймання.

Задля виконання прийнятих програм потрібно якомога активніше налагоджувати співпрацю психолого-медико-педагогічних консультацій із закладами, де навчаються діти, що потребують корекції фізичного або розумового розвитку, запроваджувати інтегроване навчання вихованців з особливими освітніми потребами через унесення відповідних змін до законодавства в галузі освіти з метою отримання консультативно-методичної допомоги щодо особливостей розвитку, адекватних форм і методів навчання дошкільників, забезпечення диференційованого підходу до них. Вихователі, керівники ДНЗ мають ураховувати якісний склад наявного в закладі контингенту. Однак, не всі установи приділяють належну увагу розв'язанню цієї проблеми.

Отже, на сьогодні в межах спеціальної, інклюзивної освіти бачимо проблему в напрямку її подальшого розвитку, доцільність запровадження повсюдно інклюзивної педагогіки, вироблення нових адекватних методик навчання й адаптації дітей, що потребують спеціальних умов навчання. У ході обговорення проблем корекційної освіти з учителями-дефектологами дошкільних закладів, вихователями-практиками ДНЗ, що здобувають вищу освіту за спеціальністю «Дошкільна освіта» заочної форми навчання, на секційних та пленарних засіданнях конференцій, під час проходження

навчальної та виробничої практик студентами денної форми навчання на базі ДНЗ різного типу міста Кривого Рогу підтверджена теза про необхідність курсу «Основи спеціальної педагогіки» при навчанні фахівців за напрямом «Педагогічна освіта». На наше переконання, органи управління освіти й науки мають передбачити відповідну курсову підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів, що працюють з дітьми, які мають порушення розвитку, забезпечити консультативну роботу з батьками.

Література

1. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ : Програмно-методичний комплекс / Л. І. Трофименко [за ред. Є. Ф. Соботович]. – К. : Актуальна освіта, 2007. – 120 с.
2. Филичева Т. Б. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : АПН РСФСР, 1989. – 46 с.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Іншакова І. Є.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Відповідно до базової програми мовленнєва компетентність визначається як достатнє володіння усним мовленням, що зумовлює наявність достатнього словникового запасу, правильного сприймання й вимови, вживання граматичних форм рідної мови та розуміння зв'язного тексту відповідно до вікових можливостей. А комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [1, с. 51].

Оскільки в дошкільному віці провідною діяльністю є гра, то її роль у розвитку мовлення дітей дошкільного віку може бути ефективним засобом впливу на якість мовлення загалом [4, с. 78].

Гра – це обов'язково спільна діяльність, у якій діти спілкуються один з одним. Спілкування дітей у процесі гри мотивує розвиток їхнього мовлення (розширення словника, розвиток граматичної будови). У грі створюються ситуації, які виникають у практичній діяльності й збагачують знання дітей про навколишній світ.

Жан Ітар, Едуард Сеген, Марія Монтессорі та інші широко використовували дидактичні ігри в навчанні дітей з особливими потребами і створили цілу систему ігор, за допомогою яких розвивається увага, спостережливість, кмітливість, пам'ять, мовлення дітей. Вони рекомендують дидактичні ігри, дидактичний матеріал тісно пов'язувати з повсякденним життям.

У науковій літературі наголошується на розмаїтті явищ, що позначаються словом «гра». Психологічні особливості гри розкриті в дослідженнях Л. Виготського, Л. Венгера, Д. Ельконіна, С. Рубінштейна та інших учених. Л. Венгер говорив про специфічний вплив гри на розвиток дитини. Він виходив у своїх роботах із того, що кожна конкретна діяльність вимагає визначених, специфічних для неї здібностей і створює умови для їх розвитку.

Гра виконує свої розвиваючі функції лише тоді, коли є самостійною діяльністю дітей, тільки в цьому випадку відбувається розширення в плані уявлень, розвиток комбінаторних здібностей, удосконалення орієнтації в людських відносинах, оволодіння способами групової взаємодії.

Д. Ельконін показував, що «зміст дитячих ігор розвивається від ігор, у яких основним змістом є наочна діяльність людей, до ігор, що відображають відносини між людьми, і, нарешті, до ігор, у яких головним змістом виступає підпорядкування правилам суспільної поведінки й суспільні відносини між людьми» [2, с. 27]. Особлива роль у грі відводиться точному дотриманню правил і відносин, на чому наголошував у своїх працях І. Виготський.

Отже, гра як провідний вид діяльності дитини-дошкільника поєднує в собі як загальні для будь-якої соціальної діяльності ознаки (цілеспрямованість, усвідомленість, активна участь), так і специфічні (свобода і самостійність, самоорганізація, наявність творчої основи, почуття радості й задоволення).

Дидактична гра є особливою формою, яка поєднує навчальне та ігрове завдання; спрямована на формування в дитини знань, удосконалення пізнавальних умінь, навичок, способів діяльності. Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються й розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо. Дидактичні ігри можуть супроводжуватися наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки тощо) або будуватися тільки на словесній основі.

Дидактична гра має структуру, що вирізняє її з-поміж інших видів діяльності. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є дидактичні та ігрові завдання, ігровий задум, правила, ігрові дії.

У Т. Поніманської знаходимо класифікацію дидактичних ігор, яка є найпоширенішою сьогодні, за характером матеріалу, згідно з якою виокремлюють: ігри з предметами; настільно-друковані ігри; словесні ігри. Останні є найскладнішими, оскільки змушують дітей оперувати уявленнями, мислити про речі, з якими на той час вони не діють, використовувати набуті знання в нових ситуаціях і зв'язках. У молодшому дошкільному віці ці ігри спрямовані на розвиток мовлення, уточнення й закріплення словникового запасу, формування вміння рахувати, орієнтуватися у просторі. У старшому дошкільному віці словесні ігри розвивають самостійність мислення, активізують розумову діяльність дітей. Як правило, дошкільникам доводиться описувати предмети, відгадувати їх за описом, за ознаками схожості та відмінності, групувати за властивостями, знаходити алогізми в судженнях, вигадувати власні розповіді [3, с. 360].

Отже, гра – досить серйозна й відповідальна діяльність дітей. У ній вони черпають зразки для вирішення нових життєвих завдань, що виникли в пізнанні, в праці, в художній творчості. У іграх не тільки задовольняються фізіологічні потреби, але відбувається розвиток усіх психічних процесів, властивостей дитини. Тому опора на гру – це найважливіший шлях залучення дітей до навчальної роботи, спосіб забезпечення емоційного відгуку на виховні дії.

Література

1. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш. Практикум : [навч. посібник]. – Київ : Вища школа, 1995. – 192 с.
2. Эльконин Д. Б. Психология игры / Даниил Борисович Эльконин. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – 151 с.
3. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев. Избр. Психология : Произведения: в 2-х т. – Т 1. – М. : Просвещение, 1983. – 323 с.
4. Луценко І. О. Готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками / Ірина Олексіївна Луценко. – Київ, 2001. – 292 с.

РОЗВИТОК ПОЧУТТЯ КОЛЬОРУ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МАЛЮВАННЯ

Кавиліна Г. К.

Університет Ушинського, Україна

В останні роки помічено особливий підйом суспільного та педагогічного інтересу до художньо-творчого та естетичного розвитку дітей, однієї з значимих сторін якої являється кольорове виховання. Останнє пропонує розвиток кольорового відчуття, емоційні відгуки на колір, здатність використовувати колір, як виразний засіб художньо-образного засвоєння світу.

Як показують дослідження вчених В.С. Мухіної, Л.С. Виготського, Л.А. Венгера, Е.І. Ігнатієва, естетичні почуття дошкільника розвиваються в процесі його різноманітної діяльності та головним чином, художньої – при ознайомленні з творами мистецтва.

Виховання естетичних почуттів – це тонкий та складний психологічно-педагогічний процес не окремої сфери діяльності, а дитини, як цілісної особистості.

Вибір кольору в дитячому малюнку часто визначається ставленням до нього як засобу посилення функціональної характеристики предмета.

Часто також колір у малюнку використовується з метою прикрашення. Колір вибирається за своєю красою і в такому випадку естетичний мотив при виборі кольору посилюється. Дитина користується будь-яким приводом, аби розфарбувати малюнок.

Дослідники (Р. Арнхейм, В. О. Інжестойкова, С. Левін, Г. В. Сухорукова, Е. А. Фльорина) доводять можливості дітей не тільки сприймати колір, але й застосовувати його в малюнку як засіб виразності, який характеризує образ. Колір є основним компонентом живописного художнього образу і потужним емоційним збудником до його створення. Емоційний вплив на дитину мають і кольори у взаємодії один з одним, поєднуючись в цілісний кольоровий образ,

відзначають підвищену активність дітей у процесі кольорового рішення зображувального завдання: через колір вони виражають своє ставлення до того, що зображується, колір слугує засобом оцінки предметів і персонажів. Зображуючи предмети, дитина дає їм таку кольорову характеристику, яка не пов'язана з реальністю.

Результати, які отримали в ході констатувального етапу експерименту виявили такі особливості дитячих робіт: відсутність кольорового образу, перевага кольорових штампів, невміння передати в малюнку своїх почуттів, настрою.

Тому для формування почуття кольору у дітей дошкільного віку нами були розроблені завдання, які ми поділили на три етапи.

На першому етапі дошкільники вчилися отримувати холодні і теплі відтінки кольору, виконували вправи з нетрадиційними техніками (ниткографією, технікою акватипії, малюванням свічкою, та інші).

На другому етапі дошкільників знайомили з народно-прикладним мистецтвом різних регіонів України, з особливостями кольорової гамми і техніки її використання (Київщина – це світло-коричневі кольори, Опішня – жовті та зелені, Яворівщина – сині та білі).

На третьому етапі діти намагалися кольором відобразити настрій природи, малювали пейзаж. Для розвитку фантазії й уяви дошкільники малювали за методом Ю. Полуянова. Користуючись фарбами гуаш необхідно було розташувати на всьому аркуші паперу різнокольорові плями різної форми й розміру, так, щоб не було жодного білого місця, уважно роздивитися, проявити фантазію і потім тонким пензлем домалювати образ, який побачили. Деякі діти намалювали образ людини,

Результати завдань показали, що діти дошкільного віку використовували колір для позначення форми, колірної характеристики зображуваного, створювали кольоровий образ в роботах.

Література

1. Инжестойкова В. О. Основные закономерности создания художественного образа детьми старшего дошкольного возраста в процессе рисования // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Спецвипуск «Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції» / В. О. Инжестойкова. – Одеса, 2010. – С. 161-166.
2. Луцан Н. І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну: навч.-метод. посіб. / Луцан Н. І. – Одеса : ПНЦ АПН України; СВД Черкасов, 2007. – 87 с.
3. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: [підручник] / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. А. Янцур; за ред. Г. В. Сухорукової. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Камінська В. Л.

Університет Ушинського, Україна

Самостійна робота студента – самостійна навчальна діяльність студента, організована вищим навчальним закладом. Таким чином, одним визначальним поняттям виступає навчальна діяльність (навчання), іншим – діяльність, здійснювана самостійно, третім – діяльність, організована вищим.

Розглянемо кожен з цих аспектів і виділимо наступні особливості навчальної діяльності:

- навчальна діяльність спрямована на засвоєння інших видів людської діяльності і на оволодіння самою навчальною діяльністю;
- навчальна діяльність спрямована «на себе», на отримання «внутрішнього» для суб'єкта результату – освоєння нового досвіду;
- цілі навчальної діяльності найчастіше задаються ззовні («обмеженість власного цілепокладання») та ін. [2, с. 75-77].

Виходячи з цих характеристик навчальної діяльності, можна сформулювати такі судження:

1) діяльність студента спрямована на освоєння нової – професійної діяльності, і поняття «навчальна діяльність студента» в цьому випадку є необхідним і достатнім; 2) цілі навчальної діяльності студента (і самостійної навчальної діяльності в тому числі) найчастіше інституційно, тому що навчальна робота студента організується вишим.

Незважаючи на те, що організуючу функцію виконує викладач, самостійна робота студентів передбачає виконання студентом цілого ряду дій: усвідомлення мети своєї діяльності, прийняття навчального завдання, прийняття її особистісного сенсу, підпорядкування цьому завданню інших інтересів і форм зайнятості студента; самоорганізація в розподілі навчальних дій в часі, самоконтроль в процесі виконання. Тому проблема методичного забезпечення самостійної роботи студентів – це проблема розвитку його як суб'єкта навчальної діяльності, проблема формування самостійної навчальної діяльності студентів.

С. Галаєв, Н. Олександрова і А. Букушева виділяють наступні компоненти самостійної роботи студентів: вміння формулювати цілі власної самостійної діяльності; вміння оцінювати її важливість для професійного становлення; вміння організовувати самостійну діяльність із застосуванням технологій; вміння оцінювати результативність самостійної діяльності і вносити корективи [1].

Ряд досліджень присвячений виділенню тих чи інших видів самостійної навчальної роботи. Так, І. А. Рапопорт і Л. В. Макаренко виділяють наступні види самостійної роботи студентів: рецептивні (за зразком, за аналогією, реконструктивного характеру) і продуктивні (за зразком, за аналогією, реконструктивного характеру, творчого характеру) [4].

Аналіз досліджень проблем визначення сутності і специфіки самостійної роботи студентів з іноземної мови дозволив виділити психолого-педагогічні основи (положення) організації самостійної роботи студентів як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності.

Положення 1. Поряд з автономною навчальною роботою (самонавчання, самоосвіта) особистості самостійна робота студента – суть вчення (навчальна діяльність) – діяльність, спрямована на освоєння інших видів діяльності і на оволодіння самої навчальної діяльністю. При цьому автономну навчальну роботу ми розглядаємо як навчальну діяльність, організовану (керовану) особистістю, інституційно не пов'язаною з навчальним закладом.

Положення 2. Навчальна робота студента, в тому числі і самостійна (самостійна робота студентів), являє собою вид навчальної діяльності (навчальної роботи), організованої вищим навчальним закладом, коли розподіл навчальної діяльності (і дій) в часі і просторі (управління) здійснює викладач.

Положення 3. Навчальна робота студента включає аудиторну навчальну роботу, яка передбачає безпосередню взаємодію суб'єктів освітнього процесу (педагог – студент – студент) і поза аудиторну навчальну роботу (самостійна робота студентів), де така взаємодія здійснюється опосередковано.

Положення 4. Суб'єктом управління аудиторною навчальною роботою студента виступає вища (основна освітня програма, розклад, педагогічна діяльність викладача, методичні рекомендації); позааудиторною навчальною роботою студент управляє частково в області вибору місця, часу, методів і форм, пов'язаних з вирішенням конкретної навчальної задачі; автономна навчальна робота передбачає самостійне управління навчальною діяльністю всіх її компонентів – від визначення мети й цілепокладання до оцінки результатів. Положення 5. Між видами навчальної роботи існує тісний взаємозв'язок: організація навчальної роботи студентів в ході аудиторних занять, по суті, виступає організаційно-методичним супроводом самостійної роботи студентів, при цьому освоєння технології організації самостійної роботи служать мотиваційної і технологічною основою автономного навчання.

Таким чином, самостійна робота студента – самостійна навчальна діяльність студента, організована вищим навчальним закладом, тобто розподіл діяльності (і дій) в часі і просторі здійснює викладач в межах цільового та контрольної-оцінного компонента освітнього процесу, спрямованого на формування інваріантів іншомовної комунікативної компетентності. Проблема методичного забезпечення самостійної роботи студентів – це проблема розвитку його як суб'єкта навчальної діяльності, проблема формування самостійної навчальної діяльності студентів. При цьому змістовні аспекти педагогічної моделі визначаються особливостями структури іншомовної комунікативної компетентності.

Література

1. Галаев С., Александрова Н., Букушева А. Организация самостоятельной деятельности студентов с применением ДО // Высшее образование – 2007. – № 10. – С. 141-144.
2. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 74-79.
3. Таранчук Е. А. Организационно-педагогические условия формирования образовательной самостоятельности студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Таранчук 13.00.08: Красноярск, 2008. – 24 с.
4. Рапопорт И. А., Макаренко Л. В. Самостоятельная работа как важное условие формирования мотивации учения школьников // Вопросы интенсификации обучения иностранным языкам в школе: сб. ст. Вып. 4: Самостоятельная работа школьников по иностранному языку. – М.: Изд-во НИИ школ МО РСФСР, 1986.

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Каразоглю (Геділ) Фатьма

Університету Ушинського, Туреччина

У зв'язку з розвитком процесів глобалізації питання міжкультурної взаємодії та взаєморозуміння народів набувають геополітичного характеру. У навчальний план педагогічного вишу в останнє десятиліття уведений предмет «Етнопедагогіка», проте його викладання пов'язано

із низкою труднощів. Етнокультурна проблематика складна, багато її понять недостатньо розроблено, незважаючи на те, що в кінці XX століття науки, які вивчають етнічні проблеми, активно розвивалися. Окремі галузі етнокультури є предметом дослідження багатьох наук: різних гілок етнології, фольклористики, мистецтвознавства, етнопедагогіки, етнопсихології та ін. Багатогранність, поліскладність етнокультури, синкретичної за своєю природою, пояснює перетин дослідницьких інтересів, підходів, методів різних наук [2].

Одним з компонентів культурного поля особистості повинна стати етнокультурна компетентність. Вона може бути моноетнічною і поліетнічною за ступенем відкритості (її протилежність – замкнутість). За структурною складністю можна виділити три види етнокультурної компетентності: приватна (конкретна, пов'язана зі знаннями та досвідом оволодіння однією з галузей етнокультури), комплексна (спрямована на кілька галузей) і цілісна (що охоплює всі галузі етнокультури, розмикати рамки однієї культури, вільно зіставляє різні етнокультури). Особистість може володіти видами компетентності на різних рівнях (низькому, середньому, високому). Метою етнокультурної освіти є формування цілісної етнокультурної компетентності, що поєднує моноетнічну глибину і поліетнічну широту осягнення етнокультур [1].

Складнощі реалізації задуму з підготовки педагогів-фахівців етнокультурного профілю, пов'язано з постійним скороченням контингенту і годин за навчальними планами, викликали до життя новий підхід – створення інтеграційних курсів, в яких етнокультура представлена як явище системне і багатовимірне, також пов'язане з проблемами етнопедагогіки.

В даний час на відділенні дошкільної освіти приватні аспекти етнокультурної компетентності вирішуються при освоєнні базових курсів з літератури, української мови, методики музичного виховання, образотворчого мистецтва, художньої праці. Цілісний підхід може бути реалізований при вивченні етнопедагогіки, що виявляє можливості народної педагогіки у вихованні, навчанні, розвитку дитини. Але ведення цього предмета властивий теоретичний ракурс. Гнучке поєднання теоретичних і практичних методів, гармонізація різних аспектів у формуванні етнокультурної компетентності вимагає консолідації викладачів різних дисциплін.

На ряді занять з методики музичного виховання за авторським варіантом програми студенти зверталися до етнокультури як до цілісного явища з етнопедагогічної складової всередині неї. Вони знайомляться зі структурною моделлю етнокультури, з родами та жанрами фольклору, зі святами народного календаря, освоюють прості народні пісні та хороводи, простежують етнокультурний компонент у професійній музиці в зіставленні з іншими видами мистецтва. Серед завдань для педпрактики і для заліку – сценарні розробки занять або форм роботи етнокультурного змісту. За допомогою комплексного впливу засобів народної культури, освоєння її синкретичної природи, взаємозв'язків матеріальних і духовних компонентів, за допомогою активного включення художньої діяльності в структуру занять формується етнокультурна компетентність майбутніх вихователів дошкільних закладів. Рівень етнокультурної компетентності визначався за сукупністю показників: мотиваційного, аксиологічного, емоційно-естетичного (що виявляє ступінь емоційного відгуку при сприйнятті творів народної творчості), когнітивного (що свідчить про рівень знань про народну культуру різних видів і регіонів), операційного і творчого (що відображає ступінь володіння художнім досвідом в галузі етнокультури). В ході моніторингу було виявлено, що рівень компетентності різних видів у студентів підвищився від низького (на початку навчання методичним дисциплін) до середнього рівня (в кінці року).

Обов'язковою умовою етнокультурної освіти є єдність теоретичних знань, їх практичного освоєння і придбання художнього досвіду. На практичних заняттях студенти вивчали і співали пісні різних жанрів, дізнавалися про різні види народної хореографії. Вивчення обрядів, етнотікети поєднується з методом моделювання побутових і обрядових ситуацій. Знайомство з декоративно-прикладним мистецтвом супроводжувалося спробами щось виготовити своїми руками в народному стилі. Найбільш просте завдання – зліпити пташок і розфарбувати їх у стилі глиняної іграшки. Це доступне завдання майбутні педагоги згодом легко можуть провести з дітьми при підготовці свята, присвяченого обряду зустрічі весни. Більш складні види декоративно-прикладного мистецтва – розпис по дереву, плетіння з берести і лози, гончарне мистецтво, форми ткацтва, вишивки, мережеплетіння – вимагають особливих знань, умінь, матеріалів. За результатами експерименту, що проводився на факультеті дошкільної педагогіки та психології, визначилися шляхи підвищення етнокультурної компетентності. Це – розширення етнокультурного компонента в змісті конкретної навчальної дисципліни, розробка спеціальних курсів етнокультурного змісту, а також системи курсів, взаємопов'язаних між собою, застосування в освоєнні етнокультурного матеріалу методу моделювання і методичного підходу всередині предмета і в міжпредметній взаємодії, націленість на практичну реалізацію набутих знань, вміння і досвіду у своїй майбутній роботі. В процесі навчання різноманітна етнокультурна інформація зіставляється, включається в потік розвитку світової культури. Все це сприяє формуванню у студентів здорового почуття патріотизму, любові до вітчизняної культури в балансі з розумінням і повагою до культур інших народів, що є умовою толерантних відносин в міжетнічних контактах, необхідних в сучасному поліетнічному суспільстві.

Література

1. Гукаленко О. В. Поликультурное образовательное пространство как среда поддержки и защиты личности учащихся / О. В. Гукаленко. – Тирасполь: РИОПГУ, 2000. – 82 с.
2. Лощенкова І. Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 73.

АКТУАЛЬНІСТЬ ВВЕДЕННЯ В ПРОЦЕС ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗА НАПРЯМОМ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» УЧБОВОГО КУРСУ «СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ»

Ковиліна В. Г.

Університет Ушинського, Україна

Перетворення, що відбуваються в нашій країні і у всьому світі, не могли не торкнутися і спеціальної педагогіки. Зумовлені вони відношенням, що в останні роки змінилося до виділення категорій дітей з відхиленнями в психофізіологічному розвитку, зокрема до дітей, яких не можна віднести ні до однієї з відомих категорій внаслідок поєднання різних порушень первинного характеру, тобто до тих випадків, коли ми маємо справу з складними порушеннями в розвитку. У ряді наукових публікацій і нормативних документів «складні порушення» позначаються як «комплексні порушення» і як синонім використовується також поняття «Множинні порушення», коли виявляється наявність не менше трьох первинних дефектів у розвитку дитини [1; 2].

Одним із стратегічних напрямів сучасної спеціальної педагогіки є створення єдиної системи корекційної допомоги дітям, що мають комплексні порушення. Навчання і виховання таких дітей – актуальна, недосліджена і майже складна проблема спеціальної педагогіки, а разом з тим, практична потреба у вивченні і визначенні освітніх можливостей дітей з складними (комплексними) порушеннями, а також розробка адекватної системи їх соціалізації вельми велика.

Складність структури дефекту і значна неоднорідність контингенту дітей, що мають комплексні порушення, обумовлюють актуальність та необхідність подальших досліджень по вивченню всебічних сторін їх психофізіологічного розвитку і створення єдиної науково-методологічної бази (педагогічної, психологічної, медичної), в якій знайшла би відображення скоординована взаємодія фахівців різного профілю по розробці адекватних заходів надання кваліфікованої корекційної медико-психолого-педагогічної допомоги кожній дитині, що має поєднання різних первинних дефектів. Вищезазначене актуалізує необхідність введення учбового курсу «Спеціальна педагогічна допомога дітям з комплексними порушеннями в розвитку» для студентів за напрямком «Дошкільна освіта», «Корекційна педагогіка», «Практична психологія».

Основними завданнями наукового напрямку що до розробки адекватних заходів розвиваючого навчання для дітей з комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку є вирішення наступних актуальних питань:

1. Виявлення та уточнення характеру ураження сенсорних систем мозку з визначенням ступеню порушень зорових, слухових, психомоторних та когнітивних функцій;
2. Комплексна оцінка індивідуальних особливостей психічного і фізичного розвитку дитини з метою визначення ступеню відхилень від нормативних траєкторій психофізіологічного розвитку;
3. Теоретичне обґрунтування і розробка методологічних засад що до створення системи комплексної спеціально організованої педагогічної допомоги при навчанні та вихованні дітей зі складними дефектами розвитку;
4. Визначення принципів і методів проведення адаптативної корекції у дітей з комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку.
5. Розробка науково обґрунтованих за змістом методичних матеріалів (програм, учбових планів) для впровадження в навчально-виховний процес спеціальних освітніх закладів.
6. Розробка принципів просвітницької та консультативної роботи з батьками і оточуючими проблемну дитину дорослими в плані їх підготовки до надання спеціальної педагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку, не обмежуючи реабілітаційну роботу тільки медичними засобами та заходами.
7. Оволодіння методологічними прийомами що до етики роботи з проблемними дітьми та їх батьками, а також вдосконалення компетентності при вирішенні актуальних та складних задач розвиваючого навчання для дітей зі складними дефектами.

Мета учбового курсу «Спеціальна педагогічна допомога дітям з комплексними порушеннями в розвитку» – надання студентам певного об'єму науково-теоретичних, методологічних і практичних знань які узагальнюють сучасні здобутки з проблеми складних порушень психофізіологічного розвитку дітей, озброєння їх підходами до організації спеціальної педагогічної допомоги дітям даної категорії.

Основні завдання учбового курсу: ознайомлення студентів з теоретичними основами проблеми складних порушень психофізіологічного розвитку у дітей; забезпечення студентів необхідними знаннями і практичними навиками по організації спеціальної педагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку; формування практичних навиків що до створення індивідуально-орієнтованих освітніх програм виховання і навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Студент повинен оволодіти наступними знаннями: теоретико-методологічними основами навчання і виховання дітей з складними дефектами; сучасними підходами до організації педагогічної допомоги дітям з комплексними порушеннями розвитку; сучасними методами проектування індивідуальних корекційних програм навчання і виховання віще зазначеної категорії дітей з врахуванням ступеню порушень перцептивно-когнітивних і психомоторних функцій; специфічними прийомами логопедичної роботи по оптимізації мовленнєвого розвитку та формуванню комунікативних навиків у дітей з комплексними психофізіологічними порушеннями.

Студент повинен уміти: орієнтуватися в структурі комплексних порушень психофізіологічного розвитку у дітей; організовувати і проводити корекційно-педагогічну роботу з дітьми, що мають складні дефекти розвитку; визначати тактику проведення корекційно-педагогічної роботи в кожному конкретному випадку; проводити консультативну роботу з батьками що до питань надання допомоги у вихованні та навчанні дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Таким чином, введення в навчальний процес підготовки студентів за напрямом «Дошкільна освіта» запропонованого курсу «Педагогічна допомога дітям з комплексними порушеннями в розвитку» має за мету – ознайомити майбутніх педагогів з методологічними засадами і практичними заходами, що до визначення структури складних порушень психофізіологічного розвитку дитини, а також методами організації та реалізації системи адаптативної педагогічної допомоги дітям в умовах спеціальних освітніх установ. Засвоєння майбутніми корекційними педагогами вищезазначеного учбового курсу дозволить їм проводити розробку більш актуальних проблем спеціальної педагогіки, провідне значення з яких безумовно має навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями психофізіологічного розвитку, безумовно це буде сприяти підвищенню рівня їх професійної, теоретичної і практичної підготовки.

Література

1. Басшова Т. А. Психология детей со сложными нарушениями развития // Основы специальной психологии / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2002.
2. Дети со сложными нарушениями развития. Психологические исследования / Под ред. Л. П. Григорьевой. – М.: Изд-во «Экзамен», 2006. – 352 с.

ВПЛИВ ТЕОРІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОРГАНІЗАЦІЮ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

Ковтун О. В.

Національний авіаційний університет, Україна

Ефективна професійно-мовленнева підготовка майбутніх педагогів неможлива без розуміння поняття «мовленнева діяльність» і з'ясування того, в який спосіб діяльнісний підхід до навчання мови, що утвердивсь у вітчизняній лінгводидактиці, повинен визначати організацію мовної освіти майбутніх педагогів у ВНЗ.

Теорія мовленнєвої діяльності засновується на лінгвістичних спостереженнях щодо внутрішньої неоднорідності феномена «мова», в результаті яких відбулося розмежування понять «мова» і «мовлення», формулювання поняття «мовленнева діяльність». Мова досліджується в науці насамперед як лінгвістична категорія, як система знаків, як засіб (М. Кочерган, О. Леонтьєв). Найчастіше в її визначеннях застосовуються такі іменники, як «система», «код», «засіб», «схема», або ж прикметники «соціальне», «істотне», «віртуальне», «постійне», «нормоване». У дефієціях мовлення підкреслюється його процесуальність, конкретність, несистемність, випадковість, ненормованість тощо. Мовлення одночасно вважається і лінгвістичним, і психологічним, і комунікативним явищем. Домінантним є тлумачення мовлення як діяльності за допомогою мови, мови в дії, мовного процесу (А. Богуш, А. Загнітко). Феномен «мовленнева діяльність» трактується як один з трьох аспектів мови (поруч із психологічною «мовленнєвою організацією» та «мовною системою»), як «мовний матеріал» (за Л. Щербою), що охоплює суму мовленнєвих актів говоріння і розуміння.

Аналіз «мовленнєвої діяльності» в лінгводидактичному аспекті дозволяє дійти низки висновків щодо організації навчального процесу з професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-педагогів. Зокрема, в ньому повинні бути враховані такі положення.

Урахування діяльнісного аспекту мовленнєвої діяльності. Навчання будь-якого предмета є насамперед формуванням зовнішньої (матеріальної) і/чи внутрішньої (психічної) діяльності. Оптимальним шляхом формування розумових дій є шлях від їх матеріалізованої зовнішньої форми до все більшої інтеріоризації. У реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів необхідно чітко уявляти, що є об'єктом навчання, і навчати не стільки мови, скільки мовленнєвої діяльності, засобом якої є мова. Вже сама презентація мовних засобів повинна підпорядковуватися принципам функційності (від мовленнєвого наміру і змісту, які необхідно висловити, до засобів, які дозволяють це зробити) і системності (майбутній педагог повинен розуміти місце певного засобу в загальній системі мовних засобів, за необхідності здійснити свідоме орієнтування в цій системі й дібрати оптимальний засіб). Неможливо вчити мови / мовленнєвої діяльності, не опікуючись одночасно формуванням мотивів, що забезпечують як процес навчальної діяльності, так і саму мовленнєву діяльність як компонент навчального процесу. Джерелом мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативна потреба і, відповідно, комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, знаходячи себе в предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку й характер усіх видів мовленнєвої діяльності (І. Зимня).

Послідовні етапи формування певної діяльності пов'язані з динамікою свідомості. Щоб найбільш ефективно сформувати такий структурний компонент діяльності, як операція (навичка), необхідно спочатку поставити здійснення цієї операції під контроль свідомості; згодом, включаючи цю операцію в більш складну систему, поступово перевести її на більш низькі рівні усвідомлення; нарешті, сформувавши цілісний акт діяльності, де усвідомлення зосереджене на меті, зробити операцію повністю автоматизованою, тобто неусвідомлюваною (О. Леонтьєв). Отже, підготовка майбутніх педагогів до професійно-мовленнєвої діяльності забезпечується відпрацюванням її окремих структурних компонентів із наступним їх об'єднанням у цілісну систему діяльності.

Організація навчання відповідно до структури мовленнєвої діяльності. Мовленнєва дія має чотирифазну динамічну структуру (О. Леонтьєв): 1) орієнтування в умовах мовленнєвої ситуації (студентів необхідно навчати виявляти умови спілкування, визначати тип висловлювання, його загальну мету, стиль); 2) планування висловлювання (передбачає навчання добору таких мовних одиниць, які б відповідали темі та меті висловлювання, а також розташуванню їх у певній послідовності); 3) реалізація програми висловлювання – породження зв'язного тексту (практика в дотриманні вимог правильності, точності, виразності мовлення); 4) контроль, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на реципієнта із завданням висловлювання, виявлення, виправлення припущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання. У студентів необхідно формувати вміння само- і взаємоконтролю, само- і взаємооцінювання за результатами мовленнєвої діяльності.

Організація навчальної діяльності як організованої послідовності дій тих, хто навчається, що забезпечують оптимальне формування мовленнєвої діяльності. Оскільки вправа є способом управління таким формуванням (шляхом задавання цілей, умов і засобів діяльності), то в методичному плані цей шлях зводиться до організації системи вправ, яка була б оптимальною як для формування мовленнєвої діяльності загалом, так і кожного з її компонентів. Для професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів особливого значення набувають мовленнєві (комунікативні) вправи і завдання, що спрямовані на оволодіння самою мовленнєвою діяльністю, тобто на формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Принцип системності у виконанні комунікативних завдань забезпечує оптимальне формування акту діяльності як єдності мотиву, мети, засобів й операціональної структури і як єдності орієнтувальних і власне виконавчих дій, тобто навчання мовленнєвого спілкування як такого, бо, як зазначав О. Леонтьєв, не можна навчати «комунікативно» мовленнєвих умінь, продовжуючи «традиційно» навчати мовленнєвих навичок» у системі мовних вправ [1, с. 297-298].

Організація навчання як індивідуальної і колективної навчальної діяльності. Навчальний процес з оволодіння майбутніми педагогами мовленнєвою діяльністю повинен організовуватись як навчання спілкування. Важливо враховувати, що з одного боку, спілкування – це індивідуально-психологічний процес, тобто активність одного індивіда, спрямована на іншого; з іншого боку, спілкування – це соціальний процес, пов'язаний із забезпеченням підтримки і змінювання або спільної діяльності людей, або міжособистісних стосунків, що встановлюються в певній групі (колективі). Отже, якщо розглядати групу як колектив, що здійснює спільну навчальну діяльність; процеси спілкування як те, що безпосередньо обслуговує цю спільну діяльність і міжособистісні стосунки всередині колективу, – можна шукати резерви для подальшого вдосконалення навчання мовленнєвої діяльності в різноманітних її виявах.

Література

1. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избр. психол. труды / А.А. Леонтьев. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «НАСТУПНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Ковшар О. В.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

У Законі «Про освіту» наголошується, що саме наступність забезпечує єдність, взаємозв'язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей [5].

Поняття наступності торкається багатьох сфер буття людини і відображається також у таких науках як соціологія, психологія, педагогіка.

Мета статті – схарактеризувати феномен «наступність» та визначити його роль системі освіти.

У суспільстві наступність означає передавання й засвоєння соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації і характеризується системністю, спрямованістю та необоротністю.

Наступність як психологічна категорія розкривається як через зв'язок між різними станами або щаблями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи тих елементів цілого чи окремих його частин організації при переході одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах [4, с. 45].

У педагогіці наступність трактується як закон педагогіки, як загальнопедагогічна закономірність, і як загальнодидактичний принцип, і як принцип безперервної освіти, і як умова забезпечення ефективності навчально-виховного процесу. У словникових джерелах наступність у навчанні розглядається як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу» [3, с. 227].

Поняття наступності характеризує також вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на кожному етапі навчання, форм, методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу і до всієї наступної роботи з його засвоєння.

Отже, проблема наступності є предметом вивчення різних наук і в кожній галузі вона відрізняється своїм змістом і характером, проявляючись як принцип, категорія, явище, спосіб, правило, засіб, чинник, закон чи умова. У кожній сфері наступність має свої особливості й значення – як філософське, так і конкретно-наукове: психологічне, педагогічне, дидактичне.

Проблема наступності своїми витокami пов'язана з діалектичним законом заперечення заперечень, який було сформульовано Г. Гегелем на межі XVIII – XIX ст. [2]. За Г. Гегелем, суттєвою ознакою процесу розвитку є «об'єктивний необхідний зв'язок між новим і старим», який у сучасній науці позначається терміном «наступність» [2, с.293].

Засновники дидактики Я. Коменський та Й. Песталоцці надавали неабиякого значення проблемі наступності. У книзі «Велика дидактика» Я. Коменський звертав увагу на те, що з самого початку слід дати основи загальної освіти, тобто розподілити навчальний матеріал так, щоб наступні заняття не вносили нічого нового, а являли собою лише деякий розвиток здобутих знань у їх подробицях [6, с. 120-121]. Й. Песталоцці підкреслював наступність у розвитку природи: «Приведи у своїй свідомості всі по суті взаємопов'язані між собою предмети саме в той зв'язок, за яким вони дійсно знаходяться в природі. У кожній галузі розмісти знання у такий послідовний ряд, щоб кожне наступне поняття включало в себе маленьке, майже непомітне доповнення, яке стало незабутнім, глибоко вкоріненим попереднім знанням» [7, с. 325].

Класики педагогіки (О. Водовозова, С. Русова, А. Симонович, В. Сухомлинський, Є. Тіхєєва, К. Ушинський та ін.) доводили, що принцип наступності повинен охоплювати усі сфери навчання і виховання дітей, реалізуючись через відповідні умови.

Загальні проблеми наступності між дошкільною і початковою ланками освіти відображено в працях відомих науковців (Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, Л. Венгер, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Котирло, В. Кузь, Г. Люблінська, З. Плохій, О. Проскура, О. Савченко, Т. Степанова та ін.). Шляхом наступності досягається цілісність позитивного освітнього процесу і його висхідний характер; «наступність у навчанні – це послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу, який здійснюється при переході від одного уроку до наступного, від одного року навчання до наступного» [6, с. 80].

«Наступність у системі безперервної освіти розуміється як двобічний зв'язок між її суміжними ланками, що забезпечує як «погляд знизу вгору», тобто перспективність, так і «погляд зверху вниз», тобто наступність», стверджує А.Богуш [1, с. 22].

Отже, реалізація принципів наступності в системі безперервної освіти характеризується об'єктивним і загальним характером, маючи своє відображення в процесі становлення та розвитку особистості.

Література

1. Богуш А. М. Вектор наступності державних стандартів дошкільної та початкової освіти / А. М. Богуш // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 21–23.
2. Гегель Г. Избранные произведения : в 3 т. / Г. Гегель. – Москва, 1977. – Т. I. – С. 63.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дошкільна освіта: словник-довідник / упоряд. К. Л. Крутий, О. О. Фунтікова. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. – 324 с.
5. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
6. Коломинский Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва : Просвещение, 1988. – 200 с.
7. Песталоцці Й. Вибрані твори / Й. Песталоцці. – Одеса, 1923. – 438 с.

толерантна взаємодія учасників навчально-виховного процесу днз

Колесник А. Г.

Університет Ушинського, Україна

Серед всього різноманіття взаємовідносин між учасниками навчально-виховного процесу особливе місце займає толерантне ставлення педагогів до дітей. Від того, наскільки терпимо складаються відносини між дорослими і дітьми, залежить ефективність навчально-виховного процесу.

В соціально-філософському аспекті поняття «толерантність» слід розуміти як «певну соціальну якість міжлюдських стосунків окремих індивідів, груп, що характеризуються установкою на доброзичливе сприйняття «іншого», бажанням не тільки зрозуміти, але і, наскільки можливо, прийняти традиції, культуру, переконання, вірування, інтереси, цінності цього «іншого». Толерантним ставленням називається таке, коли людина прагне досягти взаєморозуміння в реалізації особистих цілей шляхом досягнення узгодженості своїх дій з діями інших людей без застосування будь-яких заходів насильства, примусу і тиску, а лише переконанням і корекцією поведінкових актів і дій [3, с. 40].

В. А. Петрицький виділяє наступну ієрархію визначень толерантності: толерантність є терпимість суб'єкта по відношенню до іншого суб'єкта; толерантність є визнання права на існування інших смаків, вчинків, стилю поведінки, способу мислення, іншої культури; толерантність є внутрішньо усвідомлена терпимість, заснована на морально-розуміючому співпереживанні[1].

Провідним механізмом толерантності є терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль), що дає можливість знизити поріг чутливості до несприятливих факторів. Прийняття як інший механізм толерантності відступає на другий план і в ряді випадків може взагалі не актуалізуватися. Провідним же механізмом терпимості, навпаки, стає ухвалення чого-небудь як даності (розуміння, емпатія), терпіння, відступає на другий план, але не втрачає при цьому свого потенціалу і активно використовується особистістю.

Словник з етики дає наступне визначення терпимості: «Терпимість – моральна якість, що характеризує відношення до інтересів, переконань, вірувань, звичок, поведінки інших людей, виражається в прагненні досягти взаємного розуміння і узгодження різних інтересів і точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [2, с. 308].

Терпиме ставлення до дітей, виступаючи як складне особистісне утворення, що включає в себе мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти й виникає на основі функціонування механізмів терпіння і прийняття, тісно взаємопов'язане з орієнтованістю на особистісну модель взаємодії з дітьми, емоційною стійкістю, співпрацею та іншими особистісними характеристиками.

Мотиваційно-ціннісний компонент при толерантному відношенні пов'язаний з визначенням ненасильства як загальнолюдської цінності або філософсько-етичної концепції, де проголошуються зміст добра, віротерпимості, смирення і т. і. Відповідно, визначальною мотивацією будуть мотиви допомоги, співпраці, любові, поступливості, поблажливості.

Когнітивний компонент при толерантному ставленні виражається в умінні зрозуміти мотивацію протилежної сторони, що включає в себе рефлексивну свідомість і мислення. Розуміння сприяє переструктуруванню особистісних поглядів і складає важливий момент особистісного росту і розвитку. Зрозуміти що-небудь – це значить співвіднести предмет пізнання зі своїми знаннями і уявленнями, зі своїм життєвим досвідом і при цьому проявляти витримку, самовладання, самоконтроль. За допомогою витримки партнери стримають себе, а самовладання – перерозподіляють вибірковість уваги на інтереси справи. Таким чином, у витримці головне – стримуючий фактор, а в самовладанні – перерозподіляючий. Витримка і самовладання можуть

поєднуватися з самоконтролем. У поєднанні з самоконтролем, виступаючим атрибутом самосвідомості, регулюються всі сфери психічного життя людини.

Емоційно-вольовий компонент при нетерпимості характеризується невтриманістю, агресивністю, емоційним реагуванням у вигляді емоцій дратівливості, гніву або байдужістю, емоційною холодністю, відчуженістю, емоційною нестійкістю, знехтуванням, презирством. Укупі всі компоненти виливаються в терпиме або нетерпиме ставлення педагога до вихованця.

На основі проведеного дослідження ми розробили рівні толерантного відношення вихователів до дітей.

Оптимальний рівень – педагог приймає і розуміє дитину в цілому, мотивацію її поведінки, сприяє особистісному, інтелектуальному і іншому супроводу на шляху дорослішання дитини; орієнтований на особистісну модель взаємодії з дітьми; характеризується емпатією, врівноваженістю.

Педагоги з середнім рівнем терпимості частково приймають дітей, намагаються виправити недоліки, проявляють нестриманість, агресію, помірно орієнтовані на навчально-дисциплінарну і особистісну моделі взаємодії з дітьми, тобто в одних випадках проявляють терпиме ставлення, в інших – нетерпиме ставлення.

Низький рівень – неприйняття та непорозуміння дітей, прагнення змінити, перевиховати дитину за будь-яку ціну, агресивність, дратівливість із сторони педагога; орієнтація на навчально-дисциплінарну модель взаємодії з дітьми.

Таким чином, толерантність ми розглядаємо як властивість особистості, яка актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і виявляється у зниженні сенситивності до об'єкта за рахунок задіяння «механізмів» терпіння (витримка, самовладання, самоконтроль). Толерантним є той педагог, який приймає і розуміє дитину в цілому, мотивацію її поведінки, сприяє особистісному, інтелектуальному і іншому супроводу на шляху дорослішання дитини, а також спокійно і з розумінням ставиться до вимог адміністрації, терпимо до себе, прощає і «легко» відпускає власні невдачі, має мужність визнати власну недосконалість.

Література

1. Петрицкий В.А. Толерантность – универсальный этический принцип. – СПб., 1993. – С. 139-151.
2. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 363 с.
3. Толерантность: Сборник научных статей. Вып. 1. Кемерово, 1995. – 165 с.
4. Чічановський А. Толерантність культур як умова функціонування глобального інформаційного простору // Українська журналістика в контексті світової культури: Зб. наук. праць. – К., 2001. – Вип. 5. – С. 88-94.
5. Ягодзінський С.М. Принципи толерантності у сучасному науковому дискурсі // Вісник НАУ. Філософія. Культурологія: Зб. наук. праць. – К.: НАУ, 2006. – С. 176-182.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Коновалова К. І.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Розглянуто класифікації інтерактивних технологій навчання у наукових працях.

На вимоги часу в контексті вищої педагогічної освіти повинні оновлюватися зміст і форми організації навчально-виховного процесу, визначатися ефективні методи та прийоми, впроваджуватися дієві інноваційні технології. Недарма у Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначено, що одним із пріоритетних напрямків реформування вищої освіти, що визначатиме її ефективність є створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи.

Оптимізація фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів ґрунтується на використанні різноманітних інтерактивних технологій навчання, які передбачають активну міжособистісну взаємодію всіх учасників педагогічного процесу. Звернемося до їх розгляду.

Дослідники О. Голубкова, І. Кефелі класифікують інтерактивні методи навчання на основі їх комунікативних функцій, розділяючи на такі три групи, як: дискусійні, ігрові та психологічні [2, с. 16].

В основі класифікації М. Скрипника покладено такі групи інтерактивних методів, як: інформаційні, пізнавальні, мотиваційні та регулятивні [3, с. 32-43].

Досліджуючи інтерактивні технології навчання у вищій школі О. Січкарук пропонує розділити інтерактивні методи на дві групи: методи, де активну участь бере педагог та методи за участю тільки студентів [5].

Усі технології активного навчання дослідниця Г. Беленька поділяє на імітаційні та неімітаційні відповідно до двох ознак: наявність моделі та наявність ролей. До неімітаційних відносяться проблемні лекції, семінари, виконання курсової та дипломної роботи, стажування без виконання посадової ролі. Імітаційні технології передбачають моделювання, тобто відтворення в умовах навчання певних процесів, що відбуваються в реальній професійній діяльності. Дослідниця переконана, що виключно важливе значення у професійній підготовці вихователя мають саме імітаційні технології «...оскільки лише вербальними засобами не передати специфіки побудови розвиваючої взаємодії з дитиною. Майбутнім вихователям необхідно відчувати себе в ролі дитини, в ролі батьків, в ролі педагога, керівника дошкільного закладу освіти тощо» [1, с. 26-27].

Для формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів особливу увагу привертає класифікація інтерактивних технологій (Л. Пироженко, О. Пометун) у залежності від мети та форм організації навчальної діяльності: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, інтерактивні технології ситуативного моделювання й інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 33-80].

Отже, представлені дослідження [1; 2; 3; 4; 5] свідчать, що існує велика кількість класифікацій інтерактивних технологій навчання. Розглядаємо використання інтерактивних технологій навчання як одну з провідних педагогічних умов формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Література

1. Беленька Г. В. Технології активного навчання крізь призму педагогічних поглядів М. П. Драгоманова / Г. В. Беленька // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Том 2. Проблеми передшкільної освіти в сучасних умовах. – Миколаїв : МДУ, 2008. – С. 21-29.
2. Голубкова О. А. Использование активных методов обучения в учебном процессе : учебно-методическое пособие / О. А. Голубкова, И. Ф. Кефели. – Санкт-Петербург, 1998. – 42 с.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. – Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. – 128 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : Навчально-методичний посібник / О. І. Січкарук. – Київ : Таксон, 2006. – 88 с.

Розвиток мовлення дітей з синдромом дауна з використанням новітніх інформаційних технологій

Коргун Л. М., Суслова Н. С.

Університет Ушинського, Україна

При аналізі особливості розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна необхідно враховувати дію двох основних факторів: по-перше, виражене зниження інтелекту, що не може не відбиватися на розвитку їх мовлення, а по-друге, деякі притаманні синдрому фактори ризику, що пов'язані з особливостями будови артикуляційного апарату. Саме вони створюють додаткові перешкоди та складнощі для формування правильної звуковимови у таких дітей та призводять до важких порушень мовлення. На підставі багаторічних спостережень та експериментальних досліджень визначено, що зазвичай перші слова дитина з синдромом Дауна вимовляє у півтора-два роки, фразове мовлення стає доступним з 4-5 років [2; 3].

Дослідниками з розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна встановлені наступні особливості їх мовленнєвого розвитку: труднощі пов'язані з артикуляцією звуків; низький хриплий голос; порушення насамперед експресивного мовлення; знижений в порівнянні з віковою нормою об'єм активного словника; високо розвинені невербальна комунікація та імітаційні можливості. При засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення та семантики більшість дітей з синдромом Дауна не просувається далі початкових стадій. Діти довго не диференціюють звуки навколишнього мовлення, погано засвоюють нові слова та словосполучення. Все це свідчить про значне недорозвинення, перш за все, усного фразового мовлення, яке залишається на низькому рівні протягом усього життя. Одним з найважливіших напрямів реабілітації таких дітей є

логопедична робота. Удосконалення мовлення дітей з синдромом Дауна зазвичай відбувається в процесі практично-предметної діяльності при створенні спеціальних педагогічних умов [1].

Щодо висвітлення існуючих в сучасній західній практиці шляхів психологічної та логопедичної реабілітації і корекції дітей з синдромом Дауна, то вони, в основному, спрямовані на застосування жестового мовлення, що, за думкою К. Barnard, М. Hammond, С. Booth, помітно поліпшує мовленнєвий й інтелектуальний розвиток дитини в цілому. Оволодіння писемним мовленням здійснюється шляхом навчання глобальному читанню (D. Bailey) [3].

При розробці власного шляху розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна ми виходили з того, що останнім часом, всі діти, не виключаючи дітей з вираженою ретардацією розвитку, з легкістю оволодівають різними електронними засобами комунікації. Тому спробували використати саме цей засіб для корекції їх мовлення.

Дослідження проводилося в благодійній організації дітей з синдромом Дауна та в центрі розвитку дітей «Сонячний зайчик». У дослідженні взяли участь 10 осіб з синдромом Дауна, психологічний вік яких не перевищував 5–6 років.

На констатувальному етапі дослідження за допомогою карти логопедичного обстеження визначили, що у всіх досліджуваних дітей II рівень ЗНМ при недостатньої, але неоднорідної сформованості лексико-грамматичних форм мовлення.

Вже цьому етапі експерименту використали новітні інформаційні технології: комп'ютерні ігри та електронний логопедичний альбом. Оскільки більшість дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна не бажали відкривати рот та витягувати язик відповідно до тих вказівок, які їм надавав логопед, для зацікавлення дітей використовувалась комп'ютерна гра «Хто довше?». Було відмічено, що діти, які раніше ніяк не реагували на пропозицію відкрити рот, із задоволенням виконували всі інструкції, що були надані героєм мультфільму й тримали язик в правильному положенні протягом того часу, який дозволяв отримати данні про наявність/відсутність ознак дизартрії. Окрім цього, у дітей на фоні перемоги у грі мінявся настрій, що дозволяло більш ефективно проводити подальше дослідження. У випадках, коли дитина не бажала відкривати рот для обстеження артикуляційного апарату, використовували анімації, відео із улюбленими героями, які відкривали рот, показували язик, зуби, губи, виконували вправи.

Після визначення рівнів розвитку мовлення проводилось логопедичне втручання. За допомогою новітніх інформаційних технологій здійснювався розвиток артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, фонетико-фонематичного сприйняття, фонематичного аналізу та синтезу, проводилося вдосконалення звукоімітацій та робота з постановки звуків, їх автоматизації і диференціації. Протягом всього експерименту поповнювався запас слів активного та пасивного словника дітей, здійснювалось поліпшення граматичного ладу мовлення та удосконалення складової структури слова, розвивалось зв'язне мовлення.

Все це стало можливо завдяки тому, що в заняття вводились елементи змагань з віртуальним героєм. Принцип використання комп'ютерної гри полягав у тому, що кожне зображення виступало «кроком» на який можна було потрапити лише за умови вибору прихованого числа. Кроки-завдання вважались зарахованими лише тоді, коли дитина правильно називала те, що зображено на ньому. У випадках, коли діти не називали зображення, або називали не правильно – вони отримували нуль балів, за правильну відповідь отримували один бал. В кінці гри програма, яка була запрограмована на перемогу дитини, автоматично підраховувала кількість набраних балів. Такий підхід формував перед дітьми завдання не відповідати на запитання «Що ти бачиш на картинці?», а прийняти участь у грі й перемогти. Деякі дітям настільки подобався даний вид діяльності, що після завершення гри вони не бажали зупинитися, наполягали на продовженні занять.

Після інтенсивних і досить тривалих занять було здійснено повторне логопедичне обстеження досліджуваних. Результати дослідження показали, що у дев'яти дітей з десяти поліпшилися такі характеристики мовлення, як фонематичне сприйняття, за рахунок чого удалось удосконалити складову структуру вживаних слів; граматичний лад мовлення; значно виріс словниковий запас; розвинулося зв'язне мовлення. Тільки одна дитина залишилась на досить низькому рівні розвитку мовлення, але й у неї спостерігалися деякі покращення: вона стала більш позитивно відноситися до занять, у неї значно поліпшилося мовленнєве дихання та вдосконалилися звукоімітації.

Література

1. Савицький А. Напрями формування та корекції мовлення у дітей з синдромом Дауна / А. Савицький // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 75-79.
2. Формирование навыков общения и речи у детей с синдромом Дауна / П. Жиянова – М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2010. – 140 с.
3. Early Communication Skills for Children with Down Syndrome. A Guide for Parents and Professionals. / Kumin L. – Woodbine House, 2003. – 322 с.

Соціальні уміння і навички дітей передшкільного віку – основа їхнього соціального здоров'я і пріоритет діяльності вихователя

Лесіна Т. М.

Університет Ушинського, Україна

Обґрунтовано базове значення соціальних умінь і навичок дітей передшкільного віку у зміцненні їх соціального здоров'я. Доведено особистісно-професійну впливовість вихователя на становлення дошкільника як суб'єкта соціальної дії. Аргументовано конструктивність вітогенних технологій професійної підготовки студентів до компетентного розв'язання вищезазначених фахових завдань.

За сучасних умов, коли в українському соціумі спостерігається дезадаптація частки молоді в суспільстві та зниження рівня її соціальної активності через занедбаність соціальної культури, актуалізуються соціально-педагогічні потреби у сформованості таких особистісних властивостей, які є базовими щодо соціального здоров'я особистості. У цьому ракурсі важко переоцінити етап її дошкільного дитинства та сформованість соціальних умінь і навичок – принципово важливої складової ключової компетентності, яка визначає соціальну траєкторію життєдіяльності людини протягом життєвого шляху. Відтак, дбаючи про соціальний добробут і дитини, і держави в цілому, доречною видається чіткість наукових уявлень, з одного боку, щодо розуміння змістового наповнення конструкту «соціальні уміння і навички», а, з іншого – розробка педагогічної стратегії формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів здатності розвивати соціальні уміння і навички у дошкільнят.

Маємо зауважити прийнятні на двох моментах. По-перше, щодо принципової важливості розуміти соціальне здоров'я особистості у контексті найновітніших наукових результатів сучасних дослідників (Бобро А.А.), тобто не обмежуючись визнанням впливовості ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя (О. Ващенко, В. Оржеховська, С. Свириденко та ін.), або осмисленням соціального здоров'я як складової здорового способу життя (Ю. Бойчук, П. Гусак, В. Петрович та ін.). Йдеться про стан гармонійного функціонування особистості, насамперед, у соціальній сфері, унаслідок чого збагачуються її ресурси щодо досягнення самоактуалізації в соціумі, набуття позитивної динаміки у духовному розвитку задля комфортної життєдіяльності як на рівні мікросередовища (дошкільний навчальний заклад), так і макросередовища (суспільство). Відтак, для дитини передшкільного віку (5-6 років) незалежно від того, чи вона перебуває в умовах дошкільного навчального закладу, чи відноситься до «неорганізованих» (за висловом О.В. Ковшар), однаково суттєвим є розвиток у неї життєво важливих соціальних умінь і навичок для забезпечення подальшого шкільного навчання. По-друге, аналіз праць науковців, які безпосередньо або опосередковано вивчали конструкт «соціальні уміння і навички» (А. Богуш, Г. Левковська, С. Литвиненко, Т. Поніманська, Т. Піроженко, Г. Тарасенко та ін.) дозволяють стверджувати про впливовість наявних у дошкільника соціальних умінь і навичок не лише на його соціальне, а й духовне, психічне, фізичне здоров'я.

З огляду на вищезазначене, а також врахувавши напрацювання творчих вихователів-практиків дошкільних навчальних закладів [1], нами розумілась виключна особистісно-професійна роль педагогів-соціологів (і, насамперед, вихователя) у формуванні у дошкільнят соціальних умінь і навичок. Відтак, вага вищої педагогічної школи-основного етапу професіоналізації майбутнього вихователя у вищезазначеному аспекті – розуміється як надто значна, особливо, як стверджують науковці, у зв'язку із специфічністю саме передшкільної освіти дитини дошкільного віку [2].

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – предмет посиленої уваги дослідників, а для профільних кафедр вищих шкіл – це майданчик апробації інноваційних підходів щодо конструктивних педагогічних зусиль, спрямованих на професійну ідентифікацію студентів.

Якщо ж виходити із важливості здатності майбутніх вихователів формувати у дітей передшкільного віку соціальні уміння і навички, то цілком правомірно, як засвідчує досвід, стверджувати про важливість формувального впливу на досліджуване явище усього каркасу навчальних дисциплін, які майбутній фахівець засвоює у вищій школі. При цьому ми поділяємо позицію психологів (зокрема, Г. Балла) про характер взаємодії між окремими елементами певних навчальних курсів. Зокрема, така взаємодія характеризується як *лінійна* (коли нові знання сприяють поглибленню вже набутих), *протилежна* у випадку уточнюючої та спрямовуючої функції нових знань по відношенню до вже наявних у студентів), *проблемна* (коли нові знання становлять базу для розв'язання студентами навчального завдання); до того ж *зміст цих зв'язків* теж має свою специфіку, яка відтворює: по-перше, *синхронність* (за умови опрацювання студентом матеріалу суміжних дисциплін одночасно), по-друге, *репродуктивність* (коли засвоєне з інших дисциплін слугує базою); по-третє, *перспективність* (у випадку, коли окреслене питання узагальнено розглядається, а більш докладно вивчається в ракурсі предметної специфіки інших навчальних курсів [3].

Саморефлексія набутого досвіду професіоналізації студентів, які набувають у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта», засвідчує про конструктивність у вищескресленій площині так званих «вітогенних технологій» (А. Белкін), які мають ключовим таким конструкт: «що було б, якщо...» Наш досвід переконує, що у такий спосіб видається за можливе не лише актуалізувати життєвий досвід студентів, їхні творчі знахідки у навчально-професійній практиці, а й створити необхідні і достатні педагогічні умови для зацікавлення майбутніх вихователів вивченням і використанням прийомів вітагенного навчання з проекцією саме на окреслений сегмент їхньої подальшої професійної діяльності.

Отже, сформованість у дітей передшкільного віку соціальних умінь і навичок є запорукою зміцнення їхнього соціального здоров'я, а для вихователя дошкільного навчального закладу цей процес, його результативність виступають як важливе особистісно-професійне призначення.

Література

1. Митник О., Рижнова Л., Захаренко Л. Як виховувати дошкільника-дітяча // Дошкільне виховання. – 2016. – №2. – С. 6–9.
2. Богуш А. М. Передшкільна освіта: реалії і перспективи // Наук. вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського: Зб. н. пр. – Вип. 137. – Миколаїв, 2012. – С. 7–12.
3. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. – К: Вид. «Віпол», 2000. – 639 с.

стимулювання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчих проявів у навчальній діяльності

Листопад О. А.

Університет Ушинського, Україна

Сучасні соціокультурні умови розвитку України зумовлюють необхідність модернізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка повинна базуватися на широкому спектрі технологій стимулювання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчих проявів у навчальній діяльності. Креативні техніки в контексті стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності репрезентовано в працях таких зарубіжних дослідників, як Дж. Л. Адамс, Е. де Боно, Р. Ділтс, Х. Йоас, Б. Клег, Р. Крачфілд, М. Микалко, М. Ньольке, П. Слоан, С. Торп, Й. Шерер та ін.

Проблемою стимулювання студентів до творчих проявів у навчальній діяльності протягом багатьох років займався британський психолог, письменник, винахідник, автор терміну «латеральне мислення» – Едвард Чарльз Френсіс Публій де Боно [1]. Протягом довго часу Едвард де Боно працював викладачем в Оксфордському, Лондонському і Кембриджському університетах. Особливий внесок Е. де Боно полягає в тому, що він розробив вправи для розвитку творчого мислення, які допомагають створити на заняттях атмосферу радості, довіри, взаємоповаги, взаєморозуміння, сприяють емоційній підтримці і стимулюють студентів до творчих проявів у навчальній діяльності, дають змогу відійти від шаблону традиційного заняття, зробити навчальний процес більш захоплюючим, урізноманітнити його [2].

Наведемо приклад роботи за методикою «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно на заняттях з навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології в дошкільній освіті» на факультеті дошкільної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Методика «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно це система, яка описує інструмент для групового обговорення та індивідуального мислення з використанням шістьох кольорових капелюхів. Провідними підходами в організації методики «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно є: використання різних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, абстрагування тощо); смислотворчість (визначення й породження систем особистісних значень, опосередкованих перетворенням діяльності відносин і спілкування в діяльність осмислення і творчості); обмін результатами розумової діяльності між учасниками педагогічного процесу; свобода вибору; самореалізація; самоактуалізація; рефлексія. Методика «Шість капелюхів мислення» сприяє формуванню вміння приймати нестандартні рішення, аналізувати й оцінювати свої дії, рівень власної компетентності.

Особливість вправ полягала в тому, що для вирішення завдання майбутнім вихователям необхідно було приміряти шість капелюхів (білий, чорний, блакитний, жовтий, червоний, зелений), кожен з яких відображував особливості життєвої позиції. Якщо студент одягав (заздалегідь зроблений своїми руками) білий капелюх, то його відношення до проблеми повинно було бути

нейтральним, він повинен був покладатися лише на аналітичне мислення, уникати емоцій, використовувати лише перевірені факти, числа, дати.

Червоний капелюх на голові слугував символом суб'єктивності і емоційно забарвленого мислення, студент не тільки міг, але й повинен був висловлювати свою суб'єктивну точку зору з усім можливим набором відчуттів і емоцій. Той, хто носить чорний капелюх, брав на себе роль критика, він шукав лише негативні сторони в ситуації, що склалася – докоряв і викривав інших учасників у неефективності їхніх ідей. Одягаючи жовтий капелюх, майбутній вихователь був зобов'язаний мислити позитивно, шукати позитивні сторони в ситуації, що склалася на момент розв'язання проблеми, він збирав всі позитивні моменти на користь обраного рішення, допомагав подивитися на проблему оптимістично. Зелений капелюх зобов'язував мислити свого власника асоціативно, творчо, він повинен був уникати банальних ідей, його мета генерувати творчі способи виходу з ситуації і збирати всі альтернативні і навіть фантастичні рішення. Блакитний капелюх на голові символізує порядок і структуру. Завдання його власника зважити всі наявні ідеї, структурувати їх і розподілити по різних блоках [1].

Що стосується обговорюваної теми, то вона була актуальною і зрозумілою студентам і перетиналася з вивченим теоретичним матеріалом. У якості тем були обрані: «Розробити дидактичні, естетичні, розвивальні, виховні, критерії оцінки ефективності електронних навчальних матеріалів для дітей дошкільного віку», «Розробити алгоритм створення електронних навчальних матеріалів для дошкільників» тощо.

Студенти згідно з ролями, що дісталися, не лише обговорювали наявні проблеми, але й придумували шляхи виходу з ситуації. Дана методика сприймалася студентами з ентузіазмом і дозволяла у невимушеній, творчій співпраці педагога і студентів не лише засвоювати необхідні знання, але й проявляти оригінальність і гнучкість мислення, формувати уміння бачити і вирішувати професійні завдання з позиції творчості. Примірка кожного з капелюхів змушувала студентів звернутися до свого життєвого досвіду, поглянути на проблему з іншого боку, пригадати і застосувати зразки поведінки людей, характерні для капелюха, що дістався йому. Опинившись в такій ситуації, майбутні вихователі вимушені були відступити від стандартного підходу до проблеми, вжитися в новий, невластивий їм образ, що сприяло формуванню уміння створювати незвичайні, оригінальні форми роботи в професійній діяльності.

Для ефективного вирішення поставленої перед студентом проблеми йому необхідно було не лише актуалізувати знання способів творчої діяльності, але й якісно трансформувати його, усвідомити себе як суб'єкта освітньої діяльності, що допомагало йому впоратися з даним завданням. Ще один плюс даної методики полягав в тому, що кожен студент, незалежно від свого характеру, був в змозі розглянути проблему з усіх сторін, самостійно генерувати нові ідеї, методика надавала можливість розвитку чутливості до нового та незвичного, толерантності до невизначених ситуацій, пошукової активності.

Література

1. Боно Едвард де. Шесть шляп мышления / Эдвард де Боно. – Санкт-Петербург : Питер-Паблишинг, 1997. – 244 с.
2. Боно Едвард де. Почему мы такие тупые? Когда же человечество научится думать / Эдвард де Боно. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 125 с.
3. Боно Едвард де. Гениально! Инструменты решения креативных задач / Эдвард де Боно ; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишерз, 2015. – 379 с.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лугіна О. В.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Навчання іноземної мови це складний і багатогранний процес, що включає не лише володіння іноземною мовою (фонетично, граматично, лексично), а й уміння правильно подати іншомовний матеріал. У цьому процесі допомагають принципи навчання, які покликані дати відповідь на запитання: «Як навчити?», «Як організувати навчальний процес?».

Процес навчання іноземної мови здійснюється за допомогою загальнодидактичних принципів, які набувають певної специфіки, зумовленої особливостями вивчення іноземної мови. Головною метою вивчення іноземної мови є оволодіння учнями діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування.

Під час навчання іноземної мови ми застосовуємо дидактичні та методичні принципи. До дидактичних принципів навчання іноземної мови належать принцип наочності, активності,

посильності, міцності, виховуючого навчання, систематичності та послідовності, індивідуалізації, доступності, колективності [1].

Спробуємо коротко схарактеризувати наведені вище принципи. Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Наочність відіграє важливу роль у формуванні іншомовних навичок і вмінь, засвоєнні мовного та мовленнєвого матеріалу. Розрізняють слухову і зорову наочність. Слухова наочність необхідна для формування мовленнєвих механізмів. Слухова наочність невід'ємно пов'язана із зоровою наочністю, яка може виступати як у формі тексту, так і у формі малюнків, фотографій, схем, карток, карт тощо. Таким чином реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, оскільки слухова й зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності дітей.

Принцип активності у навчанні іноземної мови передбачає мовленнєво-розумову активність дітей в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю. Принцип активності має велике значення для правильної організації процесу навчання, оскільки оволодіння іншомовним мовленням можливе лише за умови інтенсифікованої навчальної діяльності кожної дитини. Розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність.

Принцип посильності у навчанні іноземної мови передбачає ретельний відбір і видів вправ з цим матеріалом відповідно до рівня знань дітей. Завдання, що ставляться, повинні бути зрозумілими дітям. Необхідно враховувати рівень володіння іноземною мовою, а також рівень сформованості спеціальних навчальних умінь, для того, щоб поставлене завдання було успішно виконане. На посильність виконання завдань з іноземної мови можуть впливати обсяг матеріалу, темп виконання завдання.

Принцип міцності. Міцність засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу може бути забезпечена у навчальному процесі шляхом підвищення змістовності навчального матеріалу, здійснення яскравого першого знайомства з новим матеріалом для створення живих образів, пошуку конкретних асоціацій, які виконують роль «гачка» в пам'яті, мобілізації мислення та почуттів, які сприяють запам'ятовуванню, виконання численних тренувальних вправ, систематичного повторення накопиченого матеріалу, роботу всіх аналізаторів у процесі засвоєння нового матеріалу, виконання великої кількості творчих завдань, систематичного контролю знання матеріалу і вмінь володіння ним.

Принцип виховуючого навчання іноземної мови реалізується в такій організації навчального процесу, який забезпечує дітям можливість проявити себе як особистість, отримати гармонійний і всебічний розвиток свого соціального статусу, удосконалити свої здібності, сформувати пізнавальні мотиви як домінуючі в навчальній діяльності. Особлива увага повинна бути спрямована на надання дітям можливості здійснювати самостійну діяльність та самоорганізовуватись.

Принцип індивідуалізації реалізується у навчальному процесі з іноземної мови шляхом урахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, які значно впливають на успішність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. Забезпечення індивідуалізації навчання можливе тільки за умови обізнаності вчителя з такими особливостями своїх вихованців та способами індивідуалізованого навчання [2, с. 48 – 50].

Принцип систематичності й послідовності в навчанні іноземних мов передбачає засвоєння навчального матеріалу у визначеному навчальною програмою порядку з таким розрахунком, щоб кожний новий елемент змісту цього навчального матеріалу логічно пов'язувався як з попереднім елементом його, так і з наступним, забезпечуючи таким чином опору здобутих нових знань на засвоєні раніше, що дозволяє у майбутньому використовувати їх як фундаментальну основу для наступних знань.

Принцип доступності опирається на закономірність психології про необхідність урахування реальних пізнавальних можливостей дітей певного віку. Не повинно бути перевантажень, але також і спрощення матеріалу. Принцип доступності вказує на те, що навчання повинно бути доступним, вимагати певних зусиль, призводити до розвитку особистості; зміст завдань повинен перебувати в зоні ближнього розвитку, тобто вимагати від них роздумів, мислення, що можна здійснити під керівництвом учителя і за його допомогою [1].

Принцип колективності навчання іноземної мови реалізується шляхом виконання завдань у групах, колективно. Це сприяє кращому засвоєнню матеріалу, перевірці вже засвоєного матеріалу. Під час групової роботи діти вчаться відкритому спілкуванню, тренується діалогічне мовлення, вирішуються поставлені вчителем завдання. Працюючи колективно, діти вчаться взаємодіяти один з одним, відігравати певні тематичні ситуації, приміряти на себе різноманітні ролі.

Ми розглянули дидактичні принципи навчання іноземної мови. Можемо зробити висновок, що лише у повній взаємодії всіх принципів навчання, можна досягти бажаного позитивного результату при вивченні іноземної мови.

Література

1. Arnold W.H. (2014) Ensuring reading is pleasurable for YL, in Spring 2014 Children and Teenagers CATS. UK: IATEFL YLT SIG.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

Особливості підготовки майбутніх вихователів до комп'ютеризації освітнього середовища днз

Мардарова І. К.

Університет Ушинського, Україна

На сучасному етапі, пріоритетом розвитку дошкільної освіти є впровадження комп'ютерних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу ДНЗ, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Як зазначається у програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі»: «сучасна дитина старшого дошкільного віку живе в умовах високої інформатизації суспільства. Вона усвідомлює, що комп'ютер є сучасним інструментом, призначеним для обробки інформації. Робота з комп'ютером сприяє адаптації дитини до життя в інформаційному суспільстві, розширює можливості ознайомлення з довкіллям у привабливій для неї формі, сприяє розвитку життєвої компетенції, слугує потужним технічним засобом навчання» [3, с. 345]. У варіативній складовій Базового компоненту дошкільної освіти [1, с. 18] визначені показники інформатичної компетенції дитини дошкільного віку.

Загалом, термін «комп'ютеризація» розглядається як процес розвитку та впровадження комп'ютерів, що забезпечують автоматизацію інформаційних процесів і технологій у різних сферах людської діяльності [2].

Однак, незважаючи на значні потенційні можливості комп'ютерних технологій в системі дошкільної освіти, ці технології ще не знайшли тут належного застосування. Оскільки, задля комп'ютеризації освітнього середовища ДНЗ, необхідно створити оптимальні матеріально-технічні умови для розміщення, ефективного використання комп'ютерної техніки та упровадити в освітній процес якісне програмове забезпечення для дошкільників. Підкреслимо, що ефективність комп'ютеризації навчання в ДНЗ залежить як від якості педагогічних програмних засобів, так і від умінь раціонально і вміло їх використовувати в роботі з дошкільниками. Отже, кожен вихователь має бути обізнаний з можливостями і способами їх застосування в освітньому процесі ДНЗ, як засобом організації ігрової та навчальної діяльності дітей.

Проте, щоб вимагати від майбутніх вихователів оволодіння компетентністю щодо використання комп'ютерних технологій в освітньому середовищі ДНЗ, вищий навчальний заклад має: надати теоретичні знання щодо особливостей упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес ДНЗ, збагатити практичний досвід майбутніх вихователів з їх застосування, стимулювати у студентів інтересу до використання комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності тощо.

Здійснюємо підготовку майбутніх вихователів у виші до використання комп'ютерних технологій в освітньому середовищі ДНЗ, у рамках навчальної дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми». Метою даної навчальної дисципліни є: підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання комп'ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Основними завданнями вивчення студентами дисципліни «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми» є:

- формування уявлень про сутність і особливості використання комп'ютерних технологій в освітньо-виховному процесі ДНЗ;
- оволодіння практичними уміньми упровадження комп'ютерних технологій у роботу з дітьми дошкільного віку.

Відповідно до вимог освітньо-професійної підготовки за державними стандартами, по закінченню курсу, студенти повинні:

- знати: сутність понять «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «комп'ютерні технології в дошкільній освіті»; форми, методи і прийоми організації роботи з дошкільниками засобами комп'ютерних технологій; різновиди комп'ютерних ігор для дітей старшого дошкільного віку, їх характеристики та принципи побудови занять з їх використанням; критерії оцінювання ефективності розроблених комп'ютерних ігрових та навчально-розвивальних програм для дітей; методику організації занять з комп'ютерної грамоти

дітей старшого дошкільного віку; медичні, гігієнічні і психолого-педагогічні вимоги безпечного використання комп'ютерної техніки у роботі з дошкільниками;

- вміти: застосовувати комп'ютерні технології з метою організації освітньо-виховної роботи з дітьми у дошкільному навчальному закладі; організовувати та проводити заняття з комп'ютерної грамоти з дітьми старшого дошкільного віку; застосовувати навчально-пізнавальні програми та ігри у педагогічному процесі дошкільного навчального закладу; аналізувати розроблені комп'ютерні ігрові та навчально-розвивальні програми для дітей дошкільного віку; використовувати комп'ютерне програмне забезпечення (Microsoft Office: Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher; Paint, Paint Net; Windows Movie Maker, Windows Media Player, KMPlayer, Media Player Classic; Opera, Internet Explorer) у роботі з дітьми.

У рамках навчальної дисципліни студенти виконують індивідуальне науково-дослідне завдання: аналізують комп'ютерні навчально-пізнавальні ігри та програми для дошкільників, розробляють: заняття з комп'ютерної грамоти, комп'ютерну гру (програма Scratch), робочий зошит (програма Publisher), відео (програма Windows Movie Maker) для дітей старшого дошкільного віку.

Під час педагогічної практики в ДНЗ студенти вдосконалюють навички роботи з програмами Microsoft Office (PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Publisher), Paint, Opera (або Internet Explorer), Scratch, Windows Movie Maker. Використовують комп'ютерні технології в наступних напрямках: оформлення документації вихователя і дидактичних матеріалів для дітей; робота з дітьми (організація пізнавальної, ігрової, дослідницької, художньої діяльності дітей); робота з батьками (проведення консультацій та анкетування з використанням електронної пошти, підготовка інформаційної газети); обмін досвідом (підготовка електронної презентації (відео) для педагогічного семінару ДНЗ); самоосвіта (використання електронних бібліотек, сайтів, порталів тощо). Таким чином теоретичні знання щодо здійснення процесу комп'ютеризації освітнього середовища ДНЗ перевіряються й удосконалюються на практиці.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д. пед. наук; авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В. та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Денісова О. О. Концепція інформатизації в Україні / О. О. Денісова. – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/218/8455.html>
3. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (нова редакція) у 2 ч. Ч. II. Від трьох до шести (семи) років / наук. кер. О. Л. Кононко. – К. : ТОВ «МЦФУР-Україна», 2014. – 452 с.

Особливості роботи дошкільного закладу з родиною в інклюзивному середовищі

Матата С. Г.

Університет Ушинського, Україна

Започаткування інклюзивної освіти в сучасній Україні стає можливим завдяки проведенню освітніх реформ та активності батьків і громадських організацій, які доносять ідеї інклюзії до професійного співтовариства та активізують діяльність держави. За думкою більшості родин, дитина з психофізичними вадами в умовах інклюзії повинна бути забезпечена належним супроводом з боку держави впродовж усього періоду навчання, розвитку та соціалізації.

Але ж практика впровадження інклюзії є доволі складною. Це пов'язано з утрудненнями в реалізації інклюзивних процесів, до яких, на думку вітчизняних дослідників, належать:

- неузгодженість бачення проблеми інклюзії і шляхів її вирішення в різних освітніх структурах;
- недостатність дидактичної, психологічної та особистісної підготовки педагогічних працівників загальної освіти;
- недостатній рівень компетентності щодо цієї проблеми спеціалістів вищих педагогічних навчальних закладів;
- загальна освіта на цей час має мало реальних стимулів і не виявляє активний інтерес до проблем інклюзії;
- пріоритети і цінності загальноосвітньої школи, орієнтовані на результат, а не на особистість. Соціальне партнерство, як обов'язковий атрибут інклюзії, підмінений конкуренцією;
- пріоритет соціального захисту над освітою. У зв'язку з цим відходить на другий план державна підтримка реформування освіти під завдання інклюзії;
- неготовність самої родини включатися в освітній процес разом зі своїми дітьми;

– негативне ставлення батьків звичайних дітей, до сумісного виховання та навчання з дітьми з особливими потребами [2].

При дослідженні проблеми впровадження інклюзивної освіти в дошкільні заклади українські фахівці Г. Кравченко і Г. Сіліна відзначають умови більш ефективного здійснення цих змін. По-перше, це правильне діагностування розвитку дитини та врахування її потенційних можливостей; по-друге, психологічна підготовка дитини та її батьків до навчання спільно зі звичайними однолітками. Повинна бути також розроблена методика її інтеграції залежно від виду дизонтогенезу та створені спеціальні умови у закладі. Потрібна спеціальна підготовка звичайних дітей до взаємодії з дитиною з особливими потребами. Навчальний заклад повинен забезпечити супровід «особливого» дошкільника фахівцем. Серед перелічених умов значна увага приділяється організації співпраці дошкільного закладу з родиною, надання їй необхідного мінімуму спеціальних педагогічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги, що, в свою чергу, потребує спеціальної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів [1].

Тобто, саме сім'я дає дитині перші уявлення про моральні та загальнолюдські цінності, норми поведінки та взаємовідносини між людьми. Від атмосфери в сім'ї залежить психічне та фізичне здоров'я дитини, її здатність до успішного розвитку та навчання. Це актуально у будь-яких сім'ях. Відомо, що мікросоціум, який оточує дитину дошкільного віку впливає на перебіг процесів її психіки. Також, активність родини у процесах розвитку й освіти дає можливість дитині підвищувати свій психофізичний та соціокультурний рівень, реабілітаційний та соціально-інтеграційний потенціал, надає готовність до інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах в майбутньому.

Таким чином, дошкільний період адаптації та соціалізації дитини з особливими потребами, можна розглядати як перебіг наступних етапів: перший етап – це адаптація дитини з особливостями в сім'ї, де своєчасне реагування на проблеми дитини призводить до її більш гармонійного розвитку та прийняття себе. Вже на цьому етапі при задоволенні особливих потреб може відбуватися подолання вторинних відхилень у розвитку дошкільника.

Другий етап – це адаптація в дошкільному закладі. При позитивному ставленні дитини до садка, професійній організації виховного та навчального процесу, проведенні корекційних занять та включенні дитини в коло однолітків, буде здійснюватися її подальша адаптація до навколишнього світу.

Паралельно йде загальна адаптація дитини з особливими потребами та її родини у суспільстві. Встановлення нових контактів з подібними сім'ями, пошук свого «соціального місця» дозволяє родині подолати ізолюваність, сприяє подальшій її адаптації. Оскільки усі родини зазвичай пов'язані з навколишнім – друзями, сусідами, колегами по роботі, з людьми однієї національності, віри, все, що відбувається всередині сім'ї, відбивається на її відносинах із зовнішнім світом, а майже все, що відбувається в суспільстві, відбивається і на тому, що діється всередині родини. Сім'я, де живе дитина з особливими потребами, не виняток, можливо вона більше, ніж звичайні родини залежить від того, наскільки толерантним є навколишнє середовище. Бо будь-яка дитина повинна отримати не тільки правильне виховання, любов та турботу з боку батьків, а й прийняття її такою, яка вона є з боку суспільства.

Також у дошкільному віці виникає можливість менш травматичне, ніж у шкільному, ввести дитину з особливими потребами до кола інших дітей. Звичайні діти демонструють нижчий рівень агресивності та більш високий рівень позитивного ставлення та сприйняття дітей з особливостями розвитку, ще не мають схильності до викреслювання їх з кола спілкування.

Таким чином, проблема відношення родини до інклюзивної освіти, взаємодії батьків та колективу навчальної установи, надання їм необхідної допомоги, а також допомога навчальному закладу в переконанні батьків звичайних дітей стосовно інклюзивного навчання є важливим дослідницьким завданням, що визначає доцільність подальшого розвитку цього наукового напрямку.

Література

1. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ/ Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. – Х. : Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с.
2. Мартинчук О.В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О.В. Мартинчук // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]: Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 8. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : <http://www.psyh.kiev.ua>.

Педагогічні умови, модель і методика підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури

Монке О. С.

Університет Ушинського, Україна

Модель підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури передбачала, як результат: 1). формування духовної культури майбутніх вихователів, як безумовного фактору ефективного здійснення діяльності в означеній сфері виховання. При цьому художня література як мистецтво так само виступала тут формувальним засобом; 2). оволодіння студентами знаннями про найбільш загальні тенденції та принципи й закономірності морально-духовного виховання; 3). формування уявлень про специфіку роботи вихователя з морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури; 4). оволодіння сучасними методиками і технологіями морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури.

У структурі експериментальної моделі було виокремлено її компоненти, що визначали провідні методологічні підходи на кожному етапі експериментального дослідження щодо вирішення проблеми забезпечення процесу навчання в їхньому повному обсязі; опосередковували способи й методи їхнього рішення; виявляли зміст і глибину необхідних знань, навичок, умінь, особистісних та професійно-важливих якостей студентів: культурологічно – мотиваційний, аксіологічно – когнітивний та синергетично – компетентнісний компоненти.

Професійна підготовка майбутніх вихователів в означеному напрямі забезпечувалася такими педагогічними умовами: усвідомлення особистістю суспільної значущості морально – духовного виховання, яке відбувається внаслідок послідовного формування у студентів морально – духовної свідомості, духовної культури через насичення їх духовного досвіду; комплексне використання потенціалу художньої літератури в процесі фахової підготовки і в позааудиторній роботі; інтеграція інтерактивних, традиційних та інноваційних форм і методів навчання, що сприятимуть набуттю майбутніми вихователями духовного досвіду, досвіду пізнання, критичного осмислення практики навчально-виховного процесу дошкільників, і передбачають оволодіння рефлексивно-комунікативними навичками.

Означені педагогічні умови реалізувалися через такі засоби: 1) введення в освітній процес ВНЗ циклу спецкурсів, спрямованих на підготовку майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників, оволодіння ними методиками і технологіями морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художніх творів. Цикл спецкурсів «Зарубіжна література для дітей», «Організація морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури», «Сучасні технології морально-духовного виховання дітей дошкільного віку», «Морально-духовне виховання в сім'ї») складався з літературознавчого, психолого-педагогічного та організаційно-методичного блоків і опирався на ціннісний потенціал змісту освіти; Збагачення навчальних дисциплін «Дитяча література» (українська), «Етнопедагогіка», «Теорія і технологія ігрової діяльності дошкільників» темами, дотичними проблемі підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури; 2) позааудиторна робота майбутніх вихователів в контексті підготовки до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художніх творів; 3) педагогічна практика з актуалізацією набутої підготовленості майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури, забезпечення взаємодії між ВНЗ, ДНЗ і сім'єю через організацію в ДНЗ консультаційних центрів, («університетів для батьків») з морально-духовного виховання, зокрема засобами художньої літератури.

Було розроблено *діагностичну методику* для студентів КГ та ЕГ щодо встановлення за визначеними критеріями (особистісно – пізнавальний; ціннісно – орієнтований; компетентісно – рефлексивний) і показниками рівнів підготовленості майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури. Результати констатувального експерименту засвідчили не достатню підготовленість майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури. Згідно представленої моделі на формуальному етапі експерименту апробовано *експериментальну методику* підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури, яка обіймала три послідовні і взаємопов'язані етапи: формувальний, кумулятивний, рефлексивний, впродовж яких формувалися щабелі підготовленості за характером тих процесів, які відбувалися у студентів відповідними засобами: емоційно-культурна, комунікативно-ціннісна і технологічно-виховна підготовленість.

Впродовж формувального експерименту здійснено поетапну реалізацію педагогічних умов. Так, у межах формувального етапу експерименту відбувався розвиток духовної культури через змістовий вплив на розвиток духовно-творчої особистості майбутніх вихователів; модерація читання майбутніх педагогів; формування свідомого ставлення до вивчення дитячої літератури як засобу морально-духовного виховання дошкільників; активізація емоційного фактора, зокрема позитивної емоційності мовленнєвого спілкування і встановлення особистісно-інтимного діалогу у спілкуванні. У межах кумулятивного етапу продовжувалась і активізувалась робота, започаткована на попередньому етапі, відбувалось комплексне формування підготовленості майбутніх вихователів щодо використання художньої літератури як засобу морально-духовного виховання дошкільників через уведення означених спецкурсів. У межах рефлексивного етапу продовжувалась робота, започаткована на попередніх етапах, відбувалось оволодіння методикою морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури, відпрацювання на практиці (педагогічна практика, консультаційний центр («університет для батьків»)) комплексних знань, умінь і навичок, набутих компетенцій щодо морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури; створювались практичні кейси, портфоліо досвіду через унаочнення навчального матеріалу, активізувалась наукова робота з проблем морально-духовного виховання дошкільників.

На прикінцевому етапі дослідження за визначеними критеріями і показниками здійснено повторну діагностику і статистичний аналіз результатів експерименту. Виявлено, що після формувального експерименту значно підвищилися рівні підготовленості до морально-духовного виховання засобами художньої літератури студентів ЕГ. Отже, було доведено ефективність розробленої моделі, педагогічних умов та експериментальної методики підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури.

ФОРМУВАННЯ ОЗДОРОВЧО-ГІГІЄНИЧНОЇ ЦІННОСТІ ПРИРОДИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Недодатко Н. Г.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Незаперечним є факт, що здоров'я дитини є основою її виховання, навчання та розвитку. Саме тому одним із завдань, які насамперед повинні реалізувати працівники дошкільної ланки освіти, є формування у дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я на основі усвідомлення ними оздоровчо-гігієнічної цінності природи.

Оздоровчо-гігієнічна цінність природи полягає в тому, що природа є середовищем існування людини, вона не може жити поза її умовами: без умов неживої природи (води, повітря, землі тощо), без інших живих істот (рослин, тварин, людей). Людина взаємопов'язана з природою. Люди люблять бути в природних співтовариствах, це допомагає зняти втому та стрес, покращити настрій, укріпити здоров'я. Перебування в сосновому борі, купання у морській воді тощо лікує хвороби людини.

Наукові підходи щодо формування оздоровчо-гігієнічної цінності природи у дітей дошкільного віку були розроблені багатьма вченими минулого (Я. Коменським, Дж. Локком, С. Русовою, Є. Тихєвою й ін.) та сучасністю (А. Богуш, Г. Беленькою, Н. Гавриш, Н. Денисенко, О. Кононко, Т. Поніманською, Т. Панасюк й ін.).

Аналіз результатів освітньо-виховної діяльності ДНЗ свідчить, що часто спостерігається безсистемне й епізодичне використання оздоровчих технологій, а це призводить до відсутності цілісності в організації здоров'язбережувального простору, крім того, не завжди впровадженню тієї чи іншої технології передують діагностика стану здоров'я дітей, усвідомлення кінцевого результату та перспектив його подальшого збереження й зміцнення.

Педагогічний процес по формуванню ціннісного ставлення до власного здоров'я у дітей дошкільного віку передбачає розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя, рівнем знань про здоров'я, настроєм, стосунками з іншими людьми. Пріоритети в загальній системі роботи мають бути віддані навчально-виховній діяльності. Основне її завдання – розвиток у дітей усвідомлення цінності здоров'я і здорового способу життя, що сприяють становленню активної особистості. Ми вважаємо, що дитина, у якій буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності, намагатиметься свідомо корегувати свою поведінку щодо здорового існування. Тобто, буде бережливо ставитися до власного здоров'я і здоров'я оточуючих; прагнути до адекватного сприйняття знань і навичок по його охороні, їх втіленню у повсякденне життя. Для досягнення мети слід спрямувати освітній процес на виконання відповідних завдань.

Планування й проведення освітньо-виховної діяльності з дітьми передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей їх розвитку, характерних для них побоювань і страхів, спричинених високою емоційністю, незначним життєвим досвідом та багатою уявою.

Програма експериментальної роботи з групою старших дошкільників по формуванню оздоровчо-гігієнічної цінності природи мала системний характер впродовж трьох місяців. Зокрема вона включала щодня: ранкову зарядку; загартовувальні вправи (провітрювання, повітряні ванни, сонячні ванни, водні процедури); рухливі ігри (впродовж дня); гімнастика пробудження; масаж; ходіння по доріжці здоров'я; оздоровчі хвилини. Окрім повсякденних, впродовж тижня проводилась інша робота. Наприклад, у *понеділок*: фізкультура на повітрі; бесіда про культурно-гігієнічні навички; дидактична гра «Будь здоровим»; БЖД – бесіда «Світ рослин у моєму здоров'ї»; креативна діяльність (мімічна гімнастика «Сонечко»). У *вівторок*: народна хороводна гра «Ой, у перепілки»; заняття «Рослини – багатство народу, гордість українського роду»; дидактична гра «Вітаміни». У *середу*: дитячий туризм (піший перехід до парку); бесіда «Прислів'я та приказки про здоров'я»; гра з квасолею; вікторина для батьків. *Четвер*: заняття «Загартовування – основа здоров'я»; спостереження за хвойними деревами; дидактична гра «Здорова їжа»; музична терапія «Звуки природи». *П'ятниця*: заняття «Кімнатні рослини й око милують і людей лікують»; дидактична гра «Будь здоровим», масаж з шишками.

Успіх проведеної роботи, а саме рівні сформованості ціннісного ставлення старших дошкільників до власного здоров'я, визначали за діагностичними методиками Т. Андрющенко. Приріст високого рівня склав 28,9 %, а середнього – 26,7%.

На підставі отриманих результатів дослідження було складено наступні рекомендації стосовно формування оздоровчо-гігієнічної цінності природи у старших дошкільників:

- щоденно проводити з дітьми ранкову, оздоровчу та гімнастику пробудження, оздоровчі хвилини, пояснюючи дітям їх важливість;
- формувати у дітей уявлення про природні чинники, їх профілактичне та загартовувальне значення, оздоровчу цінність;
- збагачувати, розширювати, закріплювати знання дітей про цілющі властивості рослин, значення для здоров'я;
- використовувати дитячу художню літературу, знайомити з фольклором, який передає думки, досвід та сподівання українського народу, привчати дітей запам'ятовувати та використовувати його;
- давати дітям доступні наукові знання про цілющі властивості природи (сонце, воду, повітря, фітонциди, аерофони, вітаміни тощо);
- для відновлення внутрішньої рівноваги використовувати музичну терапію (записи реальних голосів птахів, шум природи – моря, дощу, вітру тощо);
- знайомити дітей з народними методами лікування та профілактики здоров'я за допомогою цілющих властивостей природи;
- використовувати у роботі з фізичного виховання різноманітний природний матеріал (шишки, каштани, квасолі, камінці тощо);
- прагнути, щоб оздоровчо-гігієнічна цінність природи сприймалася як найцінніший скарб, який є у нас для збереження власного здоров'я.

Література

1. Андрющенко Т. До здоров'я дітей – компетентнісний підхід / Т. Андрющенко // Дошкільне виховання. – 2014. – № 11. – С. 20-23.
2. Денисенко Н. Навчаємо оздоровчих технологій / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 14-17.
3. Малятко-здоров'ятко: Комплексна програма формування культури здоров'я дітей дошкільного віку / Н. Ф. Денисенко, В. О. Музирова, В. О. Шевцова, Л. Д. Мельник. – Запоріжжя: ТОВ ЛІПС ЛТД, 2004. – 68 с.

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Нікора М. П.

Університет Ушинського, Україна

Поняття «передшкільна освіта» має як широке розуміння (виховання і розвиток дітей раннього і дошкільного віку в різних осередках: у сім'ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей, короткочасну підготовку дітей до школи у ЗОШ, тощо), так і вузьке

(підготовка дитини дошкільного віку до школи безпосередньо в дошкільних закладах і групах при школах з метою літичного розвитку дитини) [3, с. 32].

Зміст передшкільної освіти Т. Степанова пропонує розглядати як цілісну педагогічно адаптовану до вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку систему вимог суспільства з підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі; систему знань, умінь, і навичок та способів провідної діяльності, мінімально достатніх та необхідних дітям 6-7 років для подальшого навчання у школі. На думку науковця, це забезпечить психологічну готовність до навчання у школі і надасть змогу сформувати у дітей ключові компетенції відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [4].

Одним з компонентів психологічної готовності дітей до школи є готовність до спілкування, що передбачає добре розвинене діалогічне і монологічне мовлення дітей, а саме вміння звернутися до дорослого (вихователя) із запитанням або проханням, своєчасно і доречно відповідати на отримані запитання чи вміння узгоджувати свої інтереси та бажання зі своїми однолітками. Тобто йдеться про комунікативно-мовленнєву підготовку дітей до навчання у школі.

Проблема комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей передшкільного віку до навчання у школі є актуальною, адже розвиток мовлення це важливе надбання дошкільного періоду, яке посідає одне з центральних місць у формуванні психічної та навчальної діяльності дитини, а також відіграє важливу роль у її успішній соціальній адаптації.

Питання комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей передшкільного віку до навчання у школі торкались у своїх працях сучасні науковці (А. Богуш, С. Дем'яненко, Л. Калмикова, Т. Піроженко, Л. Порядченко, Н. Притулик, О. Трифонова, Н. Харченко, Н. Шиліна, та ін.).

На думку вчених, мовлення посідає важливе місце в соціальному житті дитини, і є інструментом спілкування, пізнання, регуляції її поведінки, засобом розвитку і виховання. Л. Калмикова, наприклад, зазначила, що ефективність роботи над мовленням значно поліпшиться, якщо на етапі розвитку монологічного мовлення робота буде не самоціллю, а проводитиметься у рамках структури мовленнєвої діяльності як один із її етапів щодо реалізації мовлення.

Оскільки процес спілкування передбачає наявність співрозмовника (одного, двох або кількох з різним освітнім рівнем, що знаходяться у різних життєвих ситуаціях), учена пропонує наблизити умови навчання до природних умов спілкування, ввести дітей у мовленнєву ситуацію і навчити їх орієнтуватися в ній, чітко уявити собі співрозмовника, основну мету спілкування, тобто навчити дітей аналізувати мотиви спілкування й умови спілкування. Це дасть змогу дошкільникам набутти необхідних комунікативних умінь і навичок спілкування [1].

Т. Піроженко у своїй науковій праці виокремлює такі завдання розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь дитини: створення та забезпечення цілісності та життєздатності різних комунікативних ланок, у яких бере участь дитина: «дитина-дорослий», «діти-дорослий», «дитина-дитина», «дитина-однолітки та малюки»; розвиток у дошкільників усіх форм і засобів спілкування; розвиток та диференціація емоцій і почуттів у дітей, що є основою ціннісних орієнтацій, пов'язаних з людьми та іншими об'єктами спілкування; формування інтелекту та дослідницької діяльності дітей різних способів пізнання ними довкілля; формування творчого (продуктивного) ставлення до організації діяльності та спілкування, розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей дошкільників [1].

Вченими (А. Богуш та Н. Шиліною) проведено експериментальне дослідження, метою якого було дослідження формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку, які виховувалися у сім'ї і відвідували дошкільні навчальні заклади, та тих, які їх не відвідували. Результатом дослідження стала розробка двох лінгводидактичних моделей формування мовленнєвої готовності дітей до школи: для дітей, які відвідували ДНЗ, та для тих, хто не відвідував ДНЗ.

Під час дослідження виявлено певні тенденції: так, темп формування комунікативно-мовленнєвої готовності дітей підвищується за умови комплексного розв'язання всіх мовленнєвих завдань (звукова культура, граматична правильність мовлення, словник, зв'язне мовлення); на кожному занятті простежувалася пряма залежність формування комунікативно-мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання у школі від їхнього заглиблення в ситуації комунікативно-мовленнєвого спілкування як на заняттях із різних розділів програми, так і в повсякденному житті; темпи комунікативно-мовленнєвої готовності до школи дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, залежать від активності батьків у навчально-мовленнєвій діяльності дітей [1].

У формуванні комунікативно-мовленнєвої готовності дітей передшкільного віку до навчання у школі виокремлено два етапи: комунікативно-мовленнєву підготовку і комунікативно-мовленнєву готовність. Розглянемо дефініції вище названих понять. Так, комунікативно-мовленнєву підготовку розуміємо, як активізацію здатності особистості до комунікативно-мовленнєвої діяльності, спрямовану на безпосереднє формування і закріплення знань, умінь і навичок, що необхідні дитині для здійснення означеного виду діяльності. А комунікативно-мовленнєву готовність розглядаємо як уміння вчасно і доречно користуватися своїми знаннями та вміннями у різноманітних життєвих ситуаціях.

Згідно з психолого-педагогічною літературою, комунікативна і мовленнєва готовність є структурними компонентами психологічної готовності дітей до школи, які необхідно розглядати в комплексі з інтелектуальною, мотиваційною, морально-етичною, емоційно-вольовою, особистісною готовністю. Саме високий рівень сформованості усіх цих компонентів може стати запорукою для успішного включення дитини у навчальну діяльність, її ставлення до школи, взаємини з учителями та учнями.

Комунікативно-мовленнєва підготовка дітей передшкільного віку, на нашу думку, має організовуватися з урахуванням наступності і перспективності, а також передбачати два взаємопов'язаних напрями роботи, які умовно можна визначити як мовленнєвий і комунікативний.

Комунікативна готовність, за Т. Піроженко – це сформований комплекс індивідуальних, психологічних, психофізіологічних особливостей дитини, які забезпечують успішність взаємодії між партнерами у спілкуванні: сформованість стійких мотивів у спілкуванні з однолітками і дорослими; ініціативність, активність у взаємодії з іншими людьми; орієнтація на партнера, настанова на відповідну реакцію у спілкуванні; розвиток не вербальних засобів комунікації; сформованість контактостановлюючих способів взаємодії; розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану співрозмовників; управління мовленням, уміння його змінити у разі потреби [3, с. 55].

Під мовленнєвою готовністю дітей до школи вчені (А. Богуш, М. Вашуленко, А. Іваненко та ін.) розуміють сформованість навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища [1].

Отже, мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до шкільного навчання – це особлива підготовка, яка специфікою свого змісту стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільнят та готовність до школи у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, до нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, необхідних для опанування мовленнєвих умінь [2, с.43].

Література

1. Богуш А. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. / А. Богуш, Н. Маліновська. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 424 с.
2. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2006. – 307 с.
3. Передшкільна освіта і педагогічному вимірі В.О. Сухомлинського: моногр. / Т. Степанова, О. Соколовська, О. Трифонова та ін.; за заг. ред. Т. Степанової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2016. – 296 с.
4. Степанова Т. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX століття) Моногр. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 424 с.

АКУСТИЧНІ НЕЙРОМОДУЛЯЦІЇ – ОРІЄНТОВАНИЙ ЗАСІБ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Павлова Н. В., Дегтяренко Т. В.

Університет Ушинського, Україна

В дійсний час в спеціальній педагогіці інтенсивно розробляються засоби інноваційних технологій для корекції мовленнєвих порушень, проте вони не знаходять широкої реалізації в логопедичній практиці на етапі раннього втручання. У зв'язку з неухильним зростанням складних форм мовленнєвої патології у вигляді відсутності мовлення у дітей молодшого дошкільного віку сучасна корекційна педагогіка відчуває нестачу нових, адаптованих до дизонтогенетичної реальності діагностичних і терапевтичних методик, які поєднують апаратні, нейропсихологічні, психофізіологічні та класичні логопедичні прийоми спеціалізованої допомоги в ситуаціях тяжких порушень мовлення (ТПМ) у немовленнєвих дітей раннього віку.

Експериментальні дослідження проводилися протягом 2013-2016 років на базі «Нейрологопедичного кабінету Наталі Павлової» (м. Одеса, Україна) та науково-дослідної лабораторії «Диференціальної психофізіології та адаптивної корекції» кафедри біології і основ здоров'я ДЗ «Південноукраїнський Національний Педагогічний Університет імені К. Д. Ушинського». Загальна кількість обстежених становила 120 немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку, які мали ТПМ, зумовлені перинатальною патологією нейроонтогенезу. Для визначення стану мовленнєвого розвитку у дітей з ТНР застосовано поряд з класичними і методи поліфункціональної діагностики (СВП, ЕЕГ).

Розроблено основні принципи корекційного впливу і отримано результати реалізованого формуючого експерименту при використанні нейроакустичного комплексу «Електронне вухо. Домашній логопед» та «Електронне вухо. Домашній дефектолог».

Основними корекційними завданнями, спрямованими на формування комунікативної активності стали: розвиток слухового сприйняття; формування розумових операцій; формування сенсорних еталонів; формування ритмічної структури слова; розвиток вербальної імітації на рівні голосних і звуконаслідування.

З метою розвитку ВПФ і формування первинних вербальних засобів спілкування використовувалися аудіотехнології, які дозволяють впливати на процеси сенсорного сприйняття завдяки використанню елементів музикотерапії, логоритміки та візуально-фонетичного оформлення. Технології обраного нами інноваційного засобу, спрямованого на сенсорний розвиток дитини, припускали одночасне використання двох основних видів стимулюючого впливу: акустичного і візуального.

Корекційний курс складався з двох програм нейроакустичного впливу, перерва між якими була від 1,5 до 3 місяців. Від моменту первинної нейрологопедичної діагностики до контрольного тестування проходило в середньому 8-9 місяців.

Отримані результати дозволили зафіксувати зменшення основних патологічних ознак порушень психомовного розвитку в усіх нозологічних групах дітей раннього віку з ТПМ після застосування акустичних нейростимуляцій в якості першочергового раннього етапу надання корекційної логопедичної допомоги такій категорії дітей.

Встановлене зменшення виразності проявів порушень сенсорного компонента породження мови в результаті формуючого експерименту свідчить на користь цільової ефективності застосування акустичних нейромодуляцій при проблемах розуміння зверненої мови. При повторному тестуванні 95 обстежених дітей з наявним порушенням сенсорного компонента породження мовлення 64 дошкільника з ТПМ (67,36%) продемонстрували в результаті застосування орієнтованої нейрологопедичної корекції позитивну динаміку щодо процесу становлення розуміння зверненої мови, підвищення рівня мовнослухової уваги і поліпшення якісних характеристик початкових ознак позитивного формування фонематичних уявлень.

На підставі застосування авторського способу комплексної нейрологопедичної діагностики ТПМ у дітей дошкільного віку, що включає апаратне визначення стану сенсорного компонента сприйняття акустичного сигналу за ознакою збільшення тривалості латентного періоду VI піку акустичних СВП на 0,18 мс і більше (отримано деклараційний патент на корисну модель) стало можливим цільове використання орієнтованої корекції для формування у немовленневих дітей молодшого дошкільного віку комунікативної активності в мінімальні терміни.

Результати проведеного формуючого експерименту показали ефективність застосування в логопедичній практиці нейрофізіологічних акустичних модуляцій в якості адекватного методу біостимулюючого впливу на сенсорний компонент породження мовлення з метою формування комунікативної активності у дітей молодшого дошкільного віку з ТПМ. Електрофізіологічні дослідження за параметрами СВП і ЕЕГ підтвердили ефективність запровадженої нейрологопедичної корекції.

Запропонований і реалізований нейрологопедичний підхід до проведення корекційно-логопедичної роботи з немовленневими дітьми молодшого віку може бути використаний фахівцями з метою оптимізації діагностичного процесу при ТПМ і свідчить про доцільність та перспективність широкого використання в логопедичній практиці апаратних інноваційних технологій, які чинять терапевтичний вплив високими частотами акустичних сигналів. Впровадження засобів інноваційних технологій дозволяє в стислі терміни успішно формувати комунікативну активність у немовленневих дітей молодшого дошкільного віку при наявності об'єктивної неможливості застосування класичних логопедичних прийомів корекції тяжких порушень мовлення.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ – ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Прокоф'єва-Акопова С. А.

Університет Ушинського, Україна

Актуальність визначена тим, що необхідність професіоналізму й компетентності для будь-якого фахівця очевидна. Можна затверджувати, що на будь-якому рівні муніципальної або державної сфер діяльності компетентний співробітник нині скоріше виключення, чим правило (Айдінян Р., Вооглайд Ю., Лінчевський Є.Є., Нігісен К., Шипунова Т.). Якщо визнати, що

компетентність фахівця представляє сплав практичного досвіду з певними позитивними якостями особистості, то подолання некомпетентності ставиться до числа першочергових завдань [2].

Багато авторів професіоналізм і компетентність згадують у числі необхідних якостей керівника, що фігурують в одному ряді із кваліфікацією, рівнем професійної майстерності, її плутають із компетенцією (Агєєв В.С., Аунапу Ф.Ф., Базаров Т.Ю., Шпаков В.В.).

В вітчизняній психології інтенсивно розроблялися прикладні аспекти психології трудової діяльності, а саме питання профорієнтації, профвідбору, профпідготовки й інші (Бодров В.О., Зінченко В.П., Завадова Н.Д., Зараковський Г.М., Крилов А.А., Конопкін С.А., Клімов Є.А., Ошанін Д.А., Суходольський Г.С., Шадріков В.Д. і ін.) [2].

Метою дослідження було вивчення професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів та засобів їх удосконалення. Для практичного опрацювання проблеми було проведено психодіагностичне дослідження, в обстеженні брали участь студенти ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. Вік респондентів від 20 до 23 років.

На діагностичному етапі ми провели дослідження професійних та особистісних якостей студентів за певними методиками [4]: «Діагностика вольового потенціалу особистості» (М.М. Обозов); «Опитувальник самооцінки терпимості (толерантності)» (Є.П. Ільїн і Є.К. Фещенко), «Діагностика соціальної емпатії» (В.В.Бойко) та зробили висновок, що по всім показникам дослідження домінуючих професійних та особистісних якостей у студентів визначено переважно середній та низький рівні. Тому було розроблено та впроваджено психокорекційну програму щодо удосконалення домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів ДНЗ [1], а після проведено контрольне обстеження та порівняння результатів.

Порівняльна характеристика рівнів вольового потенціалу особистості до та після корекції представлена в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння рівнів вольового потенціалу до та після корекції

Рівні	Кількість			
	до (1 етап)		після (2 етап)	
	абсолютні (респонденти)	відносні (%)	абсолютні (респонденти)	відносні (%)
високий	7	13,2	11	20
середній	21	39,6	27	50,9
низький	25	47,1	15	28,3

По результатам, які представлені в таблиці 1., високий рівень складав до корекції-13,2%, а після корекції складає 20%, тобто збільшився на 6,8%, середній рівень до корекції складав 39,6%, а після корекції – 50,9%, тобто збільшився на 11,3%, низький рівень до корекції – 47,1%, а після – 28,3%, тобто знизився на 18,8%.

Порівняльна характеристика рівнів толерантності особистості до та після корекції представлена в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння рівнів толерантності до та після корекції

Рівні	Кількість			
	до (1 етап)		після (2 етап)	
	абсолютні (респонденти)	відносні (%)	абсолютні (респонденти)	відносні (%)
високий	9	16,9	12	22,6
середній	20	37,7	24	45,2
низький	24	45,2	17	32,1

По результатам, які представлені в таблиці 2., високий рівень терпимості до корекції складав 16,9%, а після корекції складає 22,6%, тобто збільшився на 5,7%, середній складав 37,7%, а зараз – 45,2%, тобто збільшився на 7,5%, низький рівень складав 45,2%, а зараз – 32,1%, тобто знизився на 13,2%.

Порівняльна характеристика рівнів наполегливості особистості до та після корекції представлена в таблиці 3. По результатам, які представлені в таблиці 3., виявлено, що високий

рівень наполегливості до корекції складав 11,3%, а після корекції – 16,9%, тобто збільшився на 5,6%, середній рівень до корекції – 33,9%, а після – 45,2%, тобто збільшився на 11,6%, низький рівень до корекції складав 29%, а після – 37,7%, – знизився на 17%.

Таблиця 3

Порівняння рівнів наполегливості особистості до та після корекції

Рівні	Кількість			
	до (1 етап)		після (2 етап)	
	абсолютні (респонденти)	відносні (%)	абсолютні (респонденти)	відносні (%)
високий	6	11,3	9	16,9
середній	18	33,9	24	45,2
низький	29	54,7	20	37,7

Порівняльна характеристика рівнів соціальної емпатії особистості до та після корекції представлена в таблиці 4.

Таблиця 4

Порівняння рівнів соціальної емпатії до та після корекції

Рівні	Кількість			
	до (1 етап)		після (2 етап)	
	абсолютні (респонденти)	відносні (%)	абсолютні (респонденти)	відносні (%)
високий	11	20	16	30,1
середній	20	37,7	23	43,3
низький	22	41	14	26,4

По результатам, які представлені в таблиці 4., високий рівень соціальної емпатії до корекції складав 20%, а після складає 30,1%, тобто збільшився на 10,1%, середній рівень до корекції – 37,7%, а після – 43,3%, тобто збільшився на 5,6%, низький рівень складав 41%, а після складає 26,4%, тобто знизився на 14,6%.

Таким чином доведено, що застосування корекційних засобів сприяє суттєвому удосконаленню домінуючих професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців – вихователів ДНЗ.

Література

1. Авидон И., Гончукова О. Тренинги взаимодействия в конфликте/ И. Авидон, О. Гончукова. – СПб.: Речь, 2008. – 190 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов./Вячеслав Алексеевич Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с. – (Современное образование).
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Просенюк А. І.

Університет Ушинського, Україна

Проблема становлення фахівців з виховання дітей дошкільного віку є однією з найактуальніших у багатьох сферах суспільного життя. Адже усі перетворення, які відбуваються у сфері освіти і у суспільстві взагалі, зосереджуються на особистості вихователя як однієї з ключових і відповідальних фігур прогресивного розвитку суспільства.

Нова модель освіти педагога дошкільного навчального закладу передбачає з – поміж інших освітньо – ціннісних орієнтацій сформованість уміння якісно виконувати освітні завдання,

позитивно впливати на систему цінностей нового покоління й визначає необхідність організації інтерактивної навчальної діяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Сучасні наукові дискусії майже ніколи не залишають поза увагою питання, що пов'язані з місцем освіти у суспільстві, шляхами її оновлення на всіх рівнях. Так, проблема професійної освіченості вихователя у ДНЗ, його готовності до здійснення професійно – педагогічної діяльності вивчається у працях А. Богуш, Т. Жаровцевої, Е. Карпової, Т. Котик, І. Мардарової, Т. Сологуб та ін. Шляхи і засоби становлення педагогічної майстерності розглядаються у працях Є. Барбіної, Н. Гузій, І. Дроздової, Н. Зязюн, К. Крутій, І. Поніманської. До питання формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі педагогічної практики долучилися Л. Кідіна, А. Колеснік.

У сучасному тлумачному словнику поняття «становлення» представлено як формування когось у процесі розвитку [1]. Поняття «професійне становлення» розглядається у сучасних працях як довготривалий процес, як складова загального розвитку особистості (Б. Ананьєв, Е. Іванова, Ю. Укко, А. Колесова).

О. Саннікова про особистість професіонала висловлюється як про «...систему якісно – кількісної відповідності особистості, що проявляється в індивідуальних способах поведінки і професійної діяльності» [3, с. 52].

Долучившись до цієї науково – психологічної думки, О. Войтович виокремила психолого – педагогічні умови взаємодії педагога і студентів – майбутніх вихователів ДНЗ у процесі їхнього професійного становлення. Серед них: створення сприятливого емоційного клімату в навчальному процесі; спрямованість професійної підготовки на формування потреби в оволодінні студентами системою знань про особливості, вміння і навички емоційної регуляції навчально – пізнавальної діяльності; включення студентів до гуманістично – орієнтованої й особистісно – значущої діяльності шляхом застосування особистісно – орієнтованих технологій навчання [2, с. 27].

На згоду з вищезначеними чинниками активізації навчальної діяльності студентів додамо, що подібний методичний підхід забезпечує та пояснює передумови розробки теоретичних і науково-методичних основ моделювання у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. З таких позицій вважаємо логічним використання синергетичного підходу в сучасній вищій освіті.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» – «співдружність», «співпраця» і акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин. Г. Хакен визначає це поняття як динамічну категорію та «спрямованість руху» [4, с. 352].

У нашій роботі особливій ролі набуває теоретичне обґрунтування та експериментальна розробка системи професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, що відтворює систему її теоретико-методичного забезпечення і містить у собі концептуальні положення, принципи, види, методи та форми роботи. Подібна діяльність вимагає розробки педагогіко-психологічного інструментарію, до складу якого нами внесено діагностування на визначення вираженості професійно значущих якостей особистості, що обумовлюють ставлення студента до виконуваної роботи; діагностування реалізації потреб у саморозвитку; спонукання на створення синергетичного зв'язку суб'єктів педагогічної діяльності, створення педагогічних умов для спільного творчого пошуку, добір та використання студентами ілюстративного матеріалу до педагогічних завдань та розгляд варіантів їх вирішення з метою впровадження під час проходження педагогічної практики.

Занурення до активної освітньої діяльності може здійснюватись індивідуально (на виконання індивідуальних завдань, проходження тестування з метою оцінки своїх знань), а також ця робота передбачає групові і колективні форми роботи, оскільки освіта має суспільний характер та здійснюється за суспільно визначеними стандартами.

Серед важливих мотиваційних чинників навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах виокремлено навчальну ситуацію (О. Кудрявцева, О. Листопад, О. Яцишин).

Відтак, у процесі підготовки вихователів активно використовуємо метод навчальних ситуацій, який включає в собі: актуалізацію проблеми; ціле покладання; утворення творчих груп; розробку та презентацію рішення конкретної ситуації; обговорення варіантів вирішення педагогічної проблеми.

Отже, успішність упровадження наукових ідей та переорієнтація вищих навчальних закладів на новий якісний рівень залежить від зміни підходів до професійної підготовки майбутніх вихователів. Важливою складовою успішного початку діяльності студентів в умовах вищої школи є активізація їхньої навчальної діяльності. Серед дієвих методів означеної умови підвищення ефективності професійного становлення вихователів дітей дошкільного віку є моделювання ситуацій спільної діяльності учасників педагогічного процесу як активних суб'єктів професійної та особистісно – орієнтованої взаємодії. Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців убачаємо в єдності всіх процесів, що відбуваються в освітньому просторі вищого навчального закладу, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
2. Войтович О.В. Емоційна культура в професійній підготовці майбутніх вихователів / О.В. Войтович // Наука і освіта наук.-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, №9, 2015. – С. 25-27.
3. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса: Хоре, 1995. – 334 с.
4. Хакен Г. Синергетика. Иерархия в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – 456 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ВИРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Руденко Ю. А.

Університет Ушинського, Україна

Сучасний етап розвитку людської цивілізації значно посилив вимоги до наукової обізнаності й професійної компетентності майбутніх фахівців будь-якої галузі. Глибоке розуміння сутності будь-яких педагогічних явищ (у тому числі й розвитку мовлення), інноваційне розв'язання неординарних завдань навчання і виховання неможливе без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою і методологією дослідницького процесу, досвіду аналізувати і передбачати його подальший розвиток [1, с. 8].

Методологія педагогічних досліджень, за С. Гончаренком, це «система знань про структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи набуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також систему діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки, методів і оцінки якості дослідницької роботи» [2, с. 499]. За В. Загвязинським, методологія педагогіки – це вчення про педагогічне знання та процес його здобування, тобто вчення про процес організації і результат дослідження педагогічного пізнання [3].

Серед методологічних законів у започаткованому дослідженні було задіяно такі: закон соціальної зумовленості мети, змісту, форм і методів розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів у відповідному освітньому середовищі; взаємозв'язку навчання і творчої реалізації здобутих знань, умінь і навичок щодо виразного мовлення кожною індивідуальною особистістю; цілісності і єдності навчально-виховного процесу щодо увиразнення мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; взаємозв'язку теорії та практики в розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів, що дозволило внести відповідні зміни до організації педагогічної практики майбутніх вихователів; активної діяльності, реалізація якого відбулась у визначенні педагогічних умов дослідження.

Серед загальних лінгводидактичних принципів навчання й розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів (А. Богуш, М. Пентиліук, Л. Федоренко, А. Хуторський та ін.) було обрано: взаємозв'язок мислення, мови і мовлення, який передбачав усвідомлене ставлення студентів до здобуття системи теоретичних знань із культури мови й мовлення, оволодіння ними мовними й немовними засобами виразності мовлення та їх використання в процесі спілкування з дітьми; комунікативна спрямованість навчання, що дозволила студентам використовувати здобуті знання в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності та організовувати комунікативну діяльність дітей дошкільного віку під час педагогічної практики; комплексний підхід до організації процесу увиразнення мовлення: розвиток його звукової культури, граматичної правильності, збагачення словника образними виразами, що сприяло увиразненню мовлення студентів; професійна мобільність, яка передбачала здатність майбутніх вихователів опановувати професійне мовлення, постійно відпрацьовувати вміння й навички виразного мовлення та застосовувати їх у майбутній професійній діяльності; моделювання майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності в навчальному процесі, яке сприяло розробці поетапної моделі розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів та в процесі її реалізації використання інших мовленнєвих моделей увиразнення мовлення як вихователів, так і дітей дошкільного віку; ситуативність, яка дозволила розробити систему комунікативно-мовленнєвих ситуацій, спрямованих на вправлення майбутніх вихователів у виразному професійному мовленні; комунікативно-методичний супровід процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів, який було реалізовано в дослідженні засобом інтеграції фахових навчальних дисциплін, як-от: «Культура мовлення та виразне читання», «Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах», «Методика ознайомлення з українським народознавством у дошкільному закладі», спецкурс «Методика розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», розробленого наочно-дидактичного матеріалу, комп'ютерного сайту тощо.

Логіка дослідження вимагала врахування спеціальних методичних принципів, які б відповідали меті й завданням експериментальної роботи, як-от: соціокультурної відповідності, що вимагав звернення до загальної культури поведінки майбутніх вихователів, так і до культури мови, мовлення в її фаховій спрямованості; позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату на основі увиразнення мовлення майбутніх вихователів, на основі усвідомлення ними необхідності позитивного ставлення до набуття відповідних професійно-мовленнєвих умінь і навичок щодо виразності їхнього мовлення та мовлення дітей дошкільного віку, з якими вони будуть працювати, створювати задля цього відповідні емоційні ситуації, емоційні етюди, вправи, тренінги, в яких формувалися мовленнєві вміння й навички виразного мовлення як усного, так і письмового. Означений принцип дозволив зробити процес увиразнення мовлення майбутніх вихователів позитивно мотивованим, оскільки позитивні емоції прискорюють, сприймання, запам'ятовування мовного матеріалу майбутніми вихователями, увиразнюють «серце, душу, розум, спонукають мовну науку як найбільш потрібну, мобілізувати їхню увагу, пам'ять, уяву, мислення, волю» [4, с. 23].

Принцип взаємозв'язку видів мовленнєвої діяльності, що об'єктивує необхідність «мотивованого поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письмо), які взаємодоповнюють один одного» [5, с. 212]. Раціональне поєднання всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі експериментальної роботи дозволило побудувати процес увиразнення мовлення з урахуванням індивідуальних особливостей майбутніх вихователів, а саме: надавати змогу вибору студентом пріоритетної форми висловлювання в процесі реалізації власного мовлення (самопрезентацій, презентацій у комп'ютерних редакторах, створенні творів в усній або письмовій формах).

Принцип текстовідповідності процесу увиразнення мовлення майбутніх вихователів культурно-значеннєвих професійно-зорієнтованих текстів (КЗПОТ), що були задіяні в експериментальному дослідженні.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця: Планер, 2010. – 308 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [Вид. друге, доп. й випр.]. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
4. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка: [навч.-метод. посіб.] / М. Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: [зб. ст.] / М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

ОГРАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У СВІТЛІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Савченко К. Ю.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Підготовка фахівця здійснювалася шляхом передачі нагромадженого, перевіреного і позитивно оціненого попередніми поколіннями досвіду. Сучасне зрушення в усвідомленні сенсу освіти видиться у переорієнтації на розвиток здібностей студентів, а передача досвіду уподібнюється засобу чи матеріалу конструювання розвивальних процедур. В зв'язку з цим актуалізується необхідність теоретичного обґрунтування проблеми формування професійної компетентності студентів як важливого засобу становлення професіоналізму майбутнього вчителя філології. На сучасному етапі ми стикаємося з низьким рівнем професійної компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу. У педагогічних дослідженнях Л. Алексєєвої, В. Сластьоніна, Н. Шаболдіна існує взаємозв'язок між поняттями «готовність», «компетентність» та «професіоналізм». Цей взаємозв'язок логічно приводить до поняття «професійна компетентність». Тому Л. Алексєєва і Н. Шаболдіна поняття «професійної компетентності» трактують як «інтегральну характеристику ділових і особистих якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети даного роду діяльності» [1, с. 97]. Компетентнісний підхід орієнтує на соціально визначені вимоги до професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу його загальної та педагогічної ерудиції, педагогічної майстерності (А. Богуш, Ю. Варданян, Є. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, Н. Матяш, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, О. Пометун, А. Хуторської, М. Чошанов та ін.).

Під професійною компетентністю вихователя розуміють особистісні можливості вихователя, педагога, котрі дозволяють йому самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні завдання, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати

педагогічну теорію, вміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під педагогічною компетентністю вихователя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Сучасний етап розвитку професійної освіти визначається переглядом вимог, пропонованих до педагога. Це виражається в цілісному розгляді особистісних і професійних якостей учителя, становленні нової компетентнісної моделі фахівця з огляду на соціально-економічні та культурно-політичні умови, тенденції глобалізації, інформатизації, полікультурності. Далі ми окреслимо сутність поглядів на професійну підготовку вихователів у світлі компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід лежить в основі наростаючої гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти (І. Зимня). Сьогодні професійну підготовку вихователя дошкільного навчального закладу здійснюють вищі навчальні заклади, що диференціюються за назвами, статусом, організаційно-правовою формою, можливостями присудження ступенів і кваліфікацій. А саме: педагогічні коледжі, педагогічні, галузеві університети.

Підготовка здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями: «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», залежно від рівня акредитації закладу, за кваліфікацією «вчителя» чи «викладача».

Зміст професійно-педагогічної підготовки включає нормативну частину як складову державного стандарту, і вибірккову, що визначається вищим навчальним закладом і спрямовану на можливість внутрішньої диверсифікації. Так, із метою підготовки педагогічних працівників до викладання двох і більше навчальних предметів (особливо для малокомплектних сільських шкіл) та здійснення ними інших навчально-виховних функцій (науково-дослідної, науково-методичної, соціально-педагогічної, культурно-просвітницької, організаційно-управлінської, корекційно-розвивальної тощо) з урахуванням професійних потреб замовника і задоволення особистісних освітніх інтересів студента передбачено поєднання педагогічних спеціальностей і педагогічних спеціалізацій [2]. Для спеціальностей доцільними виявляється вивчення майбутніми вчителями додаткової мови, практичної психології, підготовки до читання курсів «етика», «українознавство», до роботи в умовах інтернатних закладів, здійснення корекційної роботи тощо.

Зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності згідно вимог до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю; відбувається переважно в класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки [3], дозволяє йому надалі самостійно освоювати нові знання в галузі своєї спеціалізації та суміжних галузей. Зазначимо, що фундаменталізація знань передбачає глибину й широту отриманих майбутнім вихователем загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, усередині яких визначена ієрархія фактів, законів, постулатів, принципів та інших компонентів, збагачених гнучкою системою зв'язків, що підвищують ступінь застосовності знань у практичній діяльності. Фундаментальна підготовка орієнтується не тільки на обсяг одержуваних знань з предмету викладання та психолого-педагогічних дисциплін, але й на їхню точність, систематичність і рухливість, керованість, що дозволить випускникові мобільно реагувати на шкільні ситуації, бути завжди готовим до творчого, нестандартного вирішення педагогічних проблем [4].

Отже, орієнтуючись на кінцевий результат освітнього процесу, компетентнісний підхід спирається на модель фахівця, виокремлюючи в ній загальне цей підхід спрямовує його на формування готовності до ефективного використання зовнішніх та внутрішніх ресурсів (інформаційних, людських, матеріальних, особистісних). Подальшу роботу ми вбачаємо у розробці системи завдань з професійної направленості.

Література

1. Алексеева Л.П. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. Алексеева, Н. Шаболдина. – М. : Мысль, 1994. – 97 с.
2. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти // Педагогічна підготовка вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції / В.І. Лозова. – Харків: ОВС, 2002. – 164 с.
3. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4–9.
4. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ»

Смолянко Ю. М.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

З метою задоволення освітніх і кваліфікаційних потреб щодо підвищення якісного рівня підготовки фахівців дошкільної освіти освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» з питань особистості педагога-вихователя та його професійної культури було розроблено та впроваджено в освітній процес вивчення студентами вишу вибіркової навчальної дисципліни «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу».

Крім того, було враховано основні положення про організацію освітнього процесу в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка, яким передбачається введення системи науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих «на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [3, с. 496].

Єдність усіх складових (науково-методичне та навчально-методичне забезпечення) сприятиме ефективності та оптимізації освітнього процесу вищого навчального закладу. До складових навчально-методичного забезпечення, що розробляються вищим закладом освіти, належать: навчальні й робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибірових навчальних дисциплін; навчальні та методичні посібники; навчально-методичний комплекс дисципліни; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня засвоєння студентами навчального матеріалу тощо.

Розроблена навчальна дисципліна самостійного вибору навчального закладу зорієнтована на конкретну практичну діяльність, тобто розгляд не лише науково-теоретичної інформації, а головним чином, на формування у студентів – майбутніх вихователів ДНЗ, практичних умінь та навичок. Це визначає своєрідність забезпечення освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців різних форм навчання навчальною та методичною літературою. Результатом стала розробка навчальної й робочої навчальної програми та навчального посібника із названого курсу, які рекомендуються для використання в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання при підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. У посібнику запропоновано шляхи організації аудиторної та позааудиторної роботи студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта», що сприятимуть успішному удосконаленню їх професійної культури до подальшої професійної діяльності у дошкільних навчальних закладах. Концептуальними ідеями у розробці програми курсу є такі підходи як: компетентнісний, особистісно-орієнтований, культурологічний, суб'єктивний, комплексний, діяльнісний та системний [2]. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні вміти: аналізувати програмну і методичну літературу, передовий педагогічний досвід; формувати особисту професійну культуру й оточуючих; а також сприяти підвищенню її рівня; організовувати власну розумову діяльність; аналізувати педагогічні ситуації та явища, поведінку дітей і власні дії тощо.

Досвід викладання авторського курсу «Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу» в Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка показав, що в умовах впровадження кредитно-модульної системи організації навчання потрібні принципово нові підходи як до викладання навчального курсу, так і до його навчально-методичного забезпечення. Вважаємо, що апробований навчальний курс повинен опановуватися після вивчення студентами основних професійно-практичних та фахових дисциплін, тобто на п'ятому курсі, щоб студент цілком уявляв її практичне застосування.

Вважаємо також за необхідне в освітньому процесі вишу використовувати спільні зі студентами факультету початкового навчання творчі розробки, які є додатковим засобом до формування у студентів професійної культури. Своєю чергою ефективним засобом організації позааудиторної роботи слугуватиме розроблена авторська збірка казок «Віконце у світ казок» для дітей дошкільного віку. Вона подарує дітям дошкільного віку дивовижний та неймовірно теплий світ фантазій, подорож до країни дитячих мрій. Разом із цією збіркою малюк не тільки матиме змогу послухати казки, а й чудовий спосіб реалізувати свій творчий потенціал, розфарбувавши ілюстрації до них, а також доповнивши малюнки власними графічними фантазіями [1]. Ілюстровані казки збережуть час, оскільки усунуть потребу пошуків відповідних наочних зорових зображень, вихованці зможуть ознайомитися з незвичайними ситуаціями, у які потрапляють до цього знайомі дітям герої. Запропонована збірка авторських казок стане у нагоді вихователям дошкільних навчальних закладів, дітям середнього та старшого дошкільного віку та їх батькам.

Забезпечення студентів навчально-методичним комплексом допоможе успішно засвоїти новий навчальний матеріал, систематизації загальних та спеціальних знань студентів щодо

майбутньої професійної діяльності; сформує та підвищить рівень професійної та педагогічної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу на рефлексивній основі, спонукавши до самоаналізу своїх вчинків; виховуватиме у студентів почуття патріотизму, пошани до педагогічної спадщини свого народу та ін., усвідомлення значимості педагогіки в розвитку суспільства, ролі обраної професії і власного професіоналізму у вихованні підростаючого покоління відповідно до сучасних вимог суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність подальшого її вивчення. Маємо на меті провести апробацію авторської збірки казок «Віконце у світ казок» для дітей дошкільного віку в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Віконце у світ казок / Упорядник Смолянюк Ю. М. – Чернігів, ФОП Баликіна О. В., 2017. – 28 с.
2. Смолянюк Ю. М. Формування професійної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу: Навчальний посібник / Ю. М. Смолянюк. – Чернігів: Десна Поліграф, 2016. – 152 с.
3. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [2-ге вид. допов. і переробл.] / С. І. Стрілець. – Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2015. – 544 с.

РОЛЬ ФЕНОМЕНУ «ТЪТОРСТВО» В ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Трусова А. М.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Випереджувальний розвиток системи дошкільної освіти в Україні вимагає підготовки педагогічних кадрів орієнтованих на неперервний розвиток особистості дитини. Нова освітня генерація потребує дослідження, розробки та впровадження нових інноваційних форм і методів взаємодії між педагогом та вихованцем. Освітня система постійно звертається до цінностей, потреб та інтересів особистості, що зумовлює актуальність вивчення діяльності вихователя в аспекті удосконалення його професійної майстерності, в результаті чого і спостерігається перехід від керівництва до більш результативної позиції – тьюторства.

Саме освіта стає ключовим фактором розвитку цивілізованого суспільства. Через освіту передаються із покоління в покоління суспільні цінності. Основні вимоги світової спільноти полягають в наступному: освіта повинна бути універсальною, тобто забезпечувати потреби в навчанні й рівність усіх, хто навчається (положення Конституції України, Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України.

Так, згідно з Національною доктриною, підготовка педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») звертає увагу на безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини.

Завдання організації освітнього процесу на основі тьюторства стоїть перед всіма ланками освіти, а особливо перед дошкільною освітою. Дошкільна освіта повинна готувати особистість органічно адаптовану до подальшого навчання в початковій школі, забезпечити літичний перехід до умов шкільного життя

Сучасному навчальному закладу необхідний фахівець, який забезпечуватиме гармонійний і всебічний розвиток особистості дитини, що визначено пріоритетним у Базовому компоненті дошкільної освіти [2].

Проблема підготовки педагогів до супроводу навчальної діяльності вихованців широко висвітлена в працях сучасних науковців Л. Вітвицька, Ю.Гібадулліна, В. Гульчевська, Н. Дороніна, В. Єрьомін, А. Ніязова, Л. Новосьолова та інші. Сутність тьюторської діяльності, як функції педагога, що здійснює тьюторський супровід дитини, розглядалися в роботах Н. Кічук, Т. Строкової, Н. Борисової, В. Давидова, Л. Дудчик, Т. Ковальової, А. Тубельського, П. Осипова, Т. Сурніної, та ін.

Тьюторство не є культурною новацією в суспільстві. Функції наставників існували в різні часи, але з тією різницею, що вони реалізовувалися стихійно і в певні моменти набували інституційної форми. Проте тьюторський супровід у сучасних умовах модернізації освіти набуває широкого значення.

Тьютор організовує пошук засобів для формування у вихованців ініціативного ставлення до власної діяльності, визначає індивідуальні особливості їх пізнавальної сфери.

Тьюторство в сучасній освіті – це педагогічна позиція, яка пов'язана зі спеціальним чином організованою системою освіти. Навчальний процес, режим і характер занять вибудовуються і складаються, виходячи з пізнавальних інтересів, нахилів, здібностей, особливостей сприйняття учнів. Рушійні сили в ньому – це педагог – тьютор і його вихованці. Тьютор супроводжує вихованця в його опануванні способами нової діяльності.[1].

Найбільшою мірою функції тьюторів в системі освіти виконують педагоги вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, що історично зумовлено. Але у зв'язку з динамічним процесом індивідуалізації освіти позиція тьютора стала актуальною для всіх сфер освіти: дошкільної, шкільної, професійної, вищої, післядипломної, дистанційної. Це дає підстави наголошувати на необхідності навчання тьюторському мистецтву педагогічного супроводу студентів – майбутніх вихователів та вчителів ще на етапі фахової підготовки, оскільки така позиція дасть їм змогу розширити коло своїх професійних, творчих та організаторських можливостей, підвищуватиме педагогічну ініціативу і стане підґрунтям для раціонального використання робочого часу самого педагога і навчального навантаження вихованця.

На сьогоднішній день тьютор займає позицію супровідника процесу освоєння нових знань і нової діяльності; це людина, яка підтримує процес самоосвіти і індивідуального розвитку учнів. У сучасній системі освіти актуальним питанням, перш за все, є не стільки особистість педагога, який офіційно працює на посаді тьютора, скільки особистість педагога, що володіє тьюторськими компетенціями, тобто володіє технологіями тьюторського супроводу.

Головним завданням системи педагогічної освіти є надання допомоги майбутнім вихователям та вчителям і працюючим спеціалістам у формуванні нової професійної ролі, в освоєнні ними технологій тьюторського супроводу та впровадженні цих технологій в практику роботи освітніх установ.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на більш детальне вивчення феномена тьюторства як позиції педагога в системі освіти, а також – на узагальнення і розробку комплексу методів і прийомів навчання тьюторству майбутніх вихователів в процесі фахової підготовки.

Література

1. Беспалова Г. М. Тьюторское сопровождение: организационные формы и образовательные эффекты / Г. М. Беспалова // Директор школы. – 2007. – № 7. – 84 с.
2. Беленька Г.В. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
3. Ходакова Н. П. Новая специализация «Новые информационные технологии в детских учреждениях» в рамках специальности 050703 Дошкольная педагогика и психология. // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Часть 2. – Калуга: Калужский государственный педагогический университет им. К. Э. Циолковского 28-31 мая 2007 года.

СИМПОЗИУМ

«ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ»

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ У ВИШІ

Попова О. В.

Університет Ушинського, Україна

Виробнича практика посідає значне місце в системі професійної освіти, є невід'ємною частиною підготовки учительських кадрів, спроможних вирішувати актуальні завдання загальноосвітньої школи, формувати особистість, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Актуалізація професійно зорієтованого інструментарію майбутніх фахівців будь-якої галузі уможливорюється під час здобуття вищої освіти в контексті проходження виробничої практики. Знання, вміння і навички, набуті студентами – майбутніми перекладачами китайської мови в період навчання у виші, реалізуються у виробничій (педагогічній та асистентській) практиці. В сучасних умовах господарювання висувуються досить високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які повинні мати не тільки ґрунтовні науково-теоретичні знання, але й достатню практичну фахову підготовку. Вирішення цієї проблеми полягає у впровадженні в навчальний процес системи практичної підготовки студентів, що дасть змогу підвищити рівень професійних знань та набути практичних навичок.

Метою педагогічної практики є формування та розвиток у майбутніх учителів китайської мови професійного вміння приймати самостійні рішення в умовах педагогічного «виробництва», оволодіння сучасними методами, формами організації праці, знаряддями праці в галузі теорії і методики навчання китайської мови.

Задля успішного входження до професії серед основних завдань педагогічної практики виокремлюємо такі: а) поглибити і закріпити теоретичні знання, одержані студентами в університеті і навчитись застосовувати ці знання на практиці в навчально-виховній роботі з учнями; б) розвивати у студентів уміння спостерігати і аналізувати навчально-виховну роботу, яку вони проводять з дітьми і підлітками; в) навчити студентів, спираючись на знання китайської мови, проводити навчальну роботу з дітьми з урахуванням їх індивідуальних можливостей; г) підготувати студентів до проведення різного типу уроків із застосуванням різноманітних методів навчання китайської мови; д) навчити студентів виконувати функції помічника класного керівника, працювати з колективом школярів, а також проводити індивідуальну виховну роботу з учнями; е) розвивати і закріплювати у студентів любов до педагогічної професії, стимулювати до вивчення спеціальних і педагогічних дисциплін та удосконалення своїх педагогічних здібностей; є) формувати у студентів навички уважного ставлення до збереження здоров'я школярів.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми пропонуємо деякі форми, методи і засоби досягнення поставлених завдань. Акцентуємо на складники виробничої практики, що забезпечують професійно-мовленнєву детермінанту підготовки, а саме: залучення студентів до профорієнтаційної роботи із школярами шкіл міста та області, участь в освітньо-культурних заходах «Інституту Конфуція» (мовленнєва практика з носіями мови), виконання креативних завдань. Специфікуємо мету та хід виконання завдань, що виконувались майбутніми вчителями китайської мови в межах педагогічної практики.

Мовленнєва експериментальна практика (у контексті профорієнтаційної роботи). *Мета:* відпрацювання вмінь комунікації з людьми різного віку і соціального статусу; активація лінгвістичних та екстралінгвістичних умінь для здійснення продуктивної крос-культурної комунікації. *Процедура реалізації.* Практиканти та представники китайської сторони Міжнародного проекту «Інститут Конфуція» відвідували освітні навчальні заклади для надання абітурієнтам інформації щодо умов навчання на факультетах іноземних мов університетів, специфіки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Середня освіта. Мова і література (китайська, англійська мови)», освітньо-культурної діяльності «Інституту Конфуція», стипендіальних програм академічної мобільності. Свої доповіді студенти супроводжували яскравими презентаціями. Завершальним етапом кожного виступу було плідна бесіда школярів, їхніх батьків та вчителів з носіями китайської мови, в ході якої студенти мали можливість продемонструвати свої професійні вміння виконувати функції тлумача у формі конструктивної

інтеракції. Значна кількість запитань з боку аудиторії сигналізувала про їх зацікавленість інформацією та захоплення процесом.

Експериментальна програма виробничої практики включала виконання студентами системи креативних завдань, спрямованих на розкриття художнього таланту, формування авторського стилю з урахуванням цільової аудиторії, розвиток почуття прекрасного. Проілюструємо прикладами таких завдань.

Креативне завдання «Чарівний казковий світ». Мета: активізувати професійно-креативний потенціал майбутніх учителів китайської мови. Хід виконання. Студентам було запропоновано перекласти казку з китайської мови українською мовою для вихованців у віці 5-6 років українського ДНЗ садка-філії «Інституту Конфуція» і підготувати коментар до незнайомих казкових героїв. Текст перекладу треба було оформити у вигляді книжечки таким чином (ілюстрації, малюнки, апікації, квілінг тощо), щоб діти із зацікавленістю розглядали й читали казки. По закінченню роботи було організовано виставку «Чарівний казковий світ» із творчих робіт. Студенти маніфестували неабиякий інтерес до такої роботи і підійшли до її виконання з великим ентузіазмом й винахідливістю. Майбутні вчителі китайської мови застосовували власний досвід взаємодії з молодшими братами і сестрами, консультували тих студентів, у яких їх немає. Виставка творчих робіт привернула увагу педагогів. Розв'язання цих завдань створювало передумови для формування креативного мислення, уміння адаптувати тексти до дитячої аудиторії, навичок позитивного самоналаштування до професійної діяльності цієї категорії.

Отже, з огляду на позитивні результати виконання вищезазначених завдань констатуємо доцільність упровадження мовленнєвої практики з носіями мови в межах профорієнтаційної та освітньо-культурної діяльності, а також виконання креативних завдань до практичної реалізації професійних обов'язків учителів китайської мови в умовах вишу в період проходження в педагогічній практиці.

Література

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб.-метод. пособие] / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 2001. – 368 с.
2. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – К. : «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с.

汉语教学的现代手段：语音转录

王珏

南方师范大学孔子学院汉语教师

研究对象：

本文研究对象为语音教学中的汉语拼音教学中的教学难点及策略。音、词汇、语法是对外汉语教学中的三大主要组成部分，其中语音教学是进行其他教学的先行条件和基础。语音教学中最重要和最根本的是拼音教学。了解汉语拼音教学中的难点并找到有效地解决方法，有利于帮助学生更好地掌握汉语拼音。

基本论点：

从声母、韵母、声调三方面分析对外汉语教学中的拼音教学的难点及教学策略，对汉语拼音学习和语音教学有实质性的帮助。

绪论：

赵元任先生曾在《语言问题》中说过：学习外国语时，发音的部分最难，也最要紧，因为语言本身、语言的质地就是发音，发音不对，文法就不对，词汇就不对。这段话言简意赅地阐明了语音学习在整个语言学习中的重要性。由此可见，语音教学是对外汉语教学的基础，是其不可或缺的一部分。语音教学中最关键的就是汉语拼音的教学，语音方面，拼音的学习是必不可少的，是其重要的组成部分，并且学习语音就是从拼音的开始。

结论：

1.汉语拼音教学难点方面，首先，声母当中，zh、ch、sh和z、c、s的平翘舌不分。这个难点在欧美学生中分布比较广泛，受母语负迁移的影响，他们普遍将两组混为平舌的一组，因为在英语中能够找到与z、c、s发音相近的词。并且在针对zh、ch、sh纠音时，欧美学生会将这三个音发成一样，难以区别。j、q、x不分这一点在印尼学生和欧美学生中常见。其次，韵母里前鼻音和后鼻音的区分对留学生来说也是一大难点。像»船(chuan)和床(chuang)、亲(qin)和清(qing)、民(min)和明(ming)»等字，它

们的声调和声母完全相同,只能靠前后鼻音的不同来区别。韵母中另一个难点就是»Ü»,如»雨(yu)、鱼(yu)»等字的发音,留学生的都要经过反复的操练才能达到满意的效果,由其组成的二和元音»Üe»也存在一定的难度。最后,是声调部分。众所周知,汉语声调是汉语得以区别于其他语言的特点,它也成了留学生拼音学习中了一个大难点。四声中,留学生对阴平和阳平的把握度比较好,难区分的就是上声和去声。尤其是在说句子的时候,语调大部分都是平声的状态,没有声调的变化。声调中最难得部分就是声调组合时发生的变调:上声+轻声(上声)--

半上/阳平+轻声,这是一条最难得规则,因为轻声对留学生来说已经是一个难点,再加上复杂的变调,加大的学习的艰巨性。

2.汉语拼音教学的策略

汉语拼音教学应该遵守循序渐进的原则,一步一步慢慢深入展开,要不厌其烦的进行纠音工作,扎扎实实的学好每一个发音,这样才能为后面的学习奠定好基础。

充分利用所教学生的母语发音原则,加以引导发挥出正迁移的作用,促进拼音的学习。如在英语中有与拼音里声母、韵母类似的音,如»p、m、a»等音。老师在教学过程中,应该好好把握和利用这些长处,弥补其他方面的不足,让学生在学习拼音时不会感到枯燥无味,更快的接受这些新的知识。

突出声调的教学,因为声调是汉语独有的特点,有着区别意义的作用。老师应该敢于打破传统理论的束缚,突出声调的教学,要向学生强调声调在普通话语音中的中心地位。在单个声调发音练习时,老师可以采用手势发音法来辅助声调教学,特别是在一降一升的上声教学中,此种方法即容易被学生接受,又可以增强记忆和巩固练习。

后续研究计划:

在今后的教学实践中,继续搜集一手研究资料,更深入掌握汉语拼音教学现状,提出更为具体有效的教学策略。

参考文献

1. ZhaoYuanren.语言问题[YuyanWenti].- Beijing: Shangwu Yingshuj, 1980.- 5 y.
2. Dai Yaping.对外汉语教学中的拼音教学 [DuiwaiHanyuJiaoxueZhong De PinyinJiaoxue].- Beijing: Gaodeng Jiaoyu, 2012.- 52-54 y.
3. Qi Huyang. [XiandaiHanyu].- Beijing: ShangwuYingshuj, 2007.- 77-82 y.
4. Lin Tao, WangLijia. 语音学教程[YuyinxueJiaocheng].- Beijing: Beijing Daxue Chubanshe, 2004.- 33 y.
5. Mao Shizhen. 外语汉语语音教学[DuiwaiHanyuYuyinJiaoxue].- Huadong: Huadong Shifan Daxue Chubanshe, 2008.- 69-79 y.

浅谈对外汉语语音教学中的几点问题

董月

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

本文主要研究对外汉语语音教学中的几点问题。汉语语音具有没有复辅音、元音占优势、有可区别意义的声调等特点。由于许多学生的母语体系中都没有类似于汉语的送气不送气和声调等概念,导致学生缺乏对汉语语音辨识的敏感度。因此,语音教学是对外汉语教学的基础,在汉语教学特别是初级汉语教学中应占有重要位置。

教师只有对汉语语音的发音原理及特点有充分的认识,在对外汉语语音教学中教学设计、课程设置等方面才能有的放矢,提升汉语语音教学的质量。本文将着重阐述:1.汉语语音的特点;2.对外汉语语音教学的原则和方法;3.对外汉语语音教学的几个问题。

基本论点:

在对外汉语语音教学中,教师只有在遵循对外汉语语音教学的原则、采用合适的教学方法的基础上,认识到语音教学的重要性、重视音素教学法、坚持语音教学的连贯性、恰当纠错,才能从根本上帮助外国学生提高汉语语音掌握水平,提升对汉语学习的兴趣。

绪论:

W.F.麦基在《语言教学分析》中指出:»在学生练习口头表达之前,重要的是使他们形成语言的发音。这点最好在一开始就做到,因为学生每学一个词都会加深他的发音习惯。如果他一旦形成了错误的发音,将极难纠正。即使能纠正,也是很费时间的。如果最初他就能正确发音,那么在整个教学过程中他说的每句

话都将有助于形成良好的发音习惯。»本文将从目前对外汉语语音教学中存在的问题入手,探讨有效的对外汉语语音教学方法。

汉语语音的特点: 没有复辅音、元音占优势、有可区别意义的声调

对外汉语语音教学应遵循的原则是: 科学性、实践性、对比性、直观性、趣味性、针对性、启发性、发音教学与韵律教学相结合、合理运用语音理论知识、贯穿始终。

对外汉语语音教学可使用的教学方法是: 图示法、演示法、对比法、夸张法

目前在语音教学存在的问题主要有:

一、对语音教学重要性认识不足。现在有越来越多的外国人学习汉语,但是发音好的人却不多见。这是因为人们对语音教学重视不够,体现在专门语音课的缺失或语音教学阶段时间太短;汉语教师认为语言能够达到进行交际的目的即可,而忽视语音教学。但汉语的声调具有区别意义的作用,语音基础不牢固,混淆声调,很容易造成理解错误或表达时产生歧义,影响学生日后听力水平和口语交际能力的提高。因此语音教学尤为重要。

二、偏重语流教学法而忽视音素教学法。汉语教师在课堂上偏重句型操练,强调学生对语法点和句型的掌握而忽视对单个音节或声母、韵母、声调的纠音操练或点到为止。音素教学固然枯燥,但单音是句子的基础,发音基本功夯实,汉语学习的道路才能越走越远。

三、语音教学缺乏连贯性。有的教师,尤其是中高级汉语课的教师,由于自身教学任务繁重所以担心若过多纠正发音可能会耽误教学进度,而对学生的发音错误一带而过甚至根本不予纠正。第二语言学习是个长期的过程,每个阶段的汉语教师都应该注意纠正学生的发音。

四、纠错方法不恰当。在汉语语音教学中,纠错是有效提高学生发音的重要手段。但是,如果纠错方法不当,可能收效甚微:纠错点到为止不出效果;纠错过分会打击学生自信;学生练习活动时避免纠正以免干扰学生思维;纠错不能机械领读,要指出学生出错的是声母、韵母还是声调。

结论:

语音是语言的物质外壳,是学习一门语言的»门面«。学习任何一种语言,特别是第二语言,都得在语音上下功夫。可以说,在二语学习中,语音是整个学习过程的基础。培养正确的发音习惯,对学习者的日后口语表达能力和听辨能力的提高至关重要。因此,教师只有对语音教学重视起来并遵循语音教学原则、运用合适的教学方法,才能从根本上帮助外国学生掌握汉语语音的发音原理并能正确发音,提升对汉语学习的兴趣。

后续研究计划:

继续记录课堂教学情况,追踪学生学习汉语语音时的接受情况,练习效果及学习策略,并根据学生的学习情况及时调整教学策略。

参考文献

1. Zhao Yuanren.语言问题[Yuyan Wenti]. - Beijing: Shangwu Yinshu Guan,1980. - 25-27 y.
2. Lin Tao.Wang Lijia.语音学教程[Yuyinxue Jiaocheng]. - Beijing: Beijing Daxue Chubanshe, 1992. - 1-20 y.
3. Sun Dequan.对外汉语及语音教学研究[Duiwaihanyu ji Yuyin Jiaoxue Yanjiu]. - Beijing: Shangwu YinshuGuan, 2006. - 28-35 y.
4. Huang Borong.Liao Xudong.现代汉语[Xiandai Hanyu]. - Haikou: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe, 2007. - 9-12 y.
5. W.F. McGee.语言教学分析[Yuyan Jiaoxue Fenxi]. - Beijing: Beijing Yuyan Xueyuan Chubanshe, 1990. - 35 y.
6. Ye Nan.对外汉语语音偏误研究[Duiwai Hanyu Yuyin Pianwu Yanjiu]. - Xinan: Xinan Minzu DaxueXuebao 206 Qi, 2008. - 8-13 y.
7. Cheng Meizhen. 基础汉语语音教学的若干问题[Jichu Hanyu Yuyin Jiaoxue de Ruogan Wenti]. - Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe,1984. - 19-22 y.

浅谈对外汉语同义词教学

李璋

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

本文主要研究对外汉语教学中的同义词教学方法。主要分析对外汉语中的同义词,对于外国学生而言,哪些是同义词,哪些又不是同义词,又该如何辨析同义词,在教学过程中,老师应该如何确定教学的

重点和难点, 以及如何教这些同义词, 使用什么样的教学方法或策略, 可以使学习者分清并能在生活中正确学会使用这些容易混淆的同义词。

基本论点:

对外汉语词汇教学中, 同义词的区别, 分清同义词教学中的重点

与难点, 明白教哪些同义词, 并懂得如何教这些词, 对同义词的教学给出可供参考的意见与方法策略。

绪论:

对外汉语教学有四个要素: 语音、词汇、语法和汉字, 其中词汇教学的重点之一就是同义词。而同义词的掌握很大程度上决定着汉语学习者是否能比较准确、比较得体地用汉语进行口头或书面交际, 因而研究同义词的教学方法的意义不言而喻。而对方法的研究则需要从根源开始, 即什么是同义词, 如何区分同义词。而对同义词区分的方法, 则为同义词教学提供了非常方法理论, 而在实践教学中, 教师更应发挥主观能动性, 对不同的同义词采取行之有效的方法进行教学, 分清并抓住重难点。

结论: 主要从词汇意义、语法意义和色彩意义三个方面对同义词

进行区分。

词汇意义, 指从词汇的理性意义方面进行区分, 主要包含: 意义的轻重, 范围的大小, 集体与个体, 搭配的对象不同等四个方面。

语法意义, 则主要从词汇的词性方面进行比较。

色彩意义, 主要从感情色彩和语体色彩这两方面进行区别。

了解同义词教学的重难点, 常用同义词, 同义词之间的主要差异以及偏误率较高的同义词为主要重难点进行教学。

针对不同的同义词, 不同的侧重点提出具有针对性的教学方法。

后续研究计划:

对所给出的教学方法在实际教学中进行实践, 并对效果进行比较, 总结并吸取经验, 为以后对外汉语词汇教学提供有力帮助。

参考文献

1. Huang Borong, Liao Xudong. 现代汉语[Xiandai Hanyu]. - Gaodeng: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe, 2007. - 55 y.
2. Liu Jin. 对外汉语近义词教学漫谈[Duiwai Hanyu Jinyici Jiaoxue Mantan]. - Beijing: Yuyan Wenzhi Yingyong, 1997. - 22-28 y.
3. Zhao Xin, Hong Wei. 针对二语学习者的汉语近义词教学[Zhendui Eryu Xuexizhe de Hanyu Jinyi Ci Jiaoxue]. - Beijing: Huawen Jiaoxue Yu Yanjiu, 2013. - 34 y.
4. Li Lidong. 对外汉语教学中的近义词辨析[Duiwai Hanyu Jiaoxue zhongde Jinyi Ci Bianxi]. - Hebei: Hebei Daxue, 2007. - 15-19 y.
5. Zou Xue. 同义词: 近义词研究与对外汉语词汇教学[Tongyi Ci: Jinyi Ci Yanjiu Yu Duiwai Hanyu Cihui Jiaoxue]. - Sichuan: Sichuan Daxue, 2010. - 33-36 y.
6. Liu Bing. 对外汉语教学中的近义词辨析方法研究[Duiwai Hanyu Jiaoxue zhong Jinyi Ci Bianxi Fangfa Yanjiu]. - Jilin: Jilin Daxue, 2013. - 19-26 y.

浅谈幼儿对外汉语的课堂管理问题

刘艺阁

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

课堂管理是一门艺术, 尤其当你的学生是一群学龄前幼儿的时候。需要充分集中他们的注意力, 利用各种方法调动他们学习的热情。然而幼儿也有着自己的特殊性, 活泼好动、善于模仿。面对特殊的教学对象, 课堂管理显得尤为重要, 只有松弛有度、井然有序的课堂才能最大程度地激发幼儿的学习兴趣。

对外汉语课堂的内容丰富, 除了需要向幼儿讲解生词、操练对话以外, 还需要适当地增加中华文化方面的背景补充, 一方面可以激发他们学习汉语的兴趣与热情, 另一方面也可以从小消除他们对于中国的陌生感, 产生文化认同, 帮助学生们更好地理解中国。面对大量的教学任务, 也需要教师好好把控课堂, 将对外汉语课堂的交响乐团指挥得井然有序。

一、 幼儿的学习特点:

这个年龄阶段的儿童一般活泼好动，知识、经验积累较少，行为大都凭直觉与感性，缺乏理智和自制力，有较强的求知欲，喜欢模仿。虽然已经具有了不简单的语言交际能力，但语言表达能力和语言思维能力比较低。这时期的对外汉语教学，属启蒙教育。[1]

幼儿正处于语言学习的黄金时段，然而由于客观条件的限制，无法为外国幼儿提供一个长时间段的语言环境，因此此阶段的对外汉语教学主要教授常用的生活会话用语以及简单词汇，旨在引起幼儿对于中国文化的兴趣，产生文化认同感。

二、 幼儿课堂管理策略：

（一） 树立规则意识

因为对外汉语课堂的特殊性，外国幼儿一开始会对汉语课产生浓厚的兴趣，老师可以通过训练学生们「起立、上课」的方式，让幼儿们集中精神与精力。

幼儿的自我管理能力较差，注意力很难长时间集中，因此在幼儿对外汉语课堂开始的时候，老师可以与学生约定一些手势，比如当老师把手指放在嘴边的时候表示要保持课堂安静，当把双臂交叠放在胸前表示要规正坐好，认真听老师讲课。当幼儿们注意力不集中的情况时多次训练，形成反射。

（二） 着力整体关注个体

教师出了关注课堂整体学习的积极性与规范性，还应关注每一个学生的学习状态。若是出现个别幼儿注意力不集中的状况时，可以采取言语、眼神的方法提示学生。

在上课的过程中除了齐读，也可以依次读、点读相结合，使幼儿们保持一种适度的紧张感，使课堂始终保持一种积极的生命力。

在检验教学成果的时候，除了齐答也可以点答、依次答，反馈班级整体以及学生个体对知识点的掌握程度。教师可以对知识点掌握有困难的学生重点辅导。

（三） 动静结合

幼儿好动，善于模仿。针对这一特点，教师们可以在课堂中多采用全身反应法。全身反应法(Total Physical Response) 是美国心理学家詹姆斯·阿瑟尔(James J. Asher) 于上世纪60年代后期在语言习得机制和第二语言教学法等方面做了大量研究后提出的一种新型外语教学方法。此教学法强调把语言和行为联系在一起，通过身体动作学习外语。该理论要求教师先把教学内容设计成一系列指令式语言项目，再让学生对这些项目用身体做出反应。TPR强调先培养学生听力能力，等学生愿意说了，就会自然地产生语言的输出。[2]

根据课堂学习内容，老师们可以设计不同的动作，例如在学习动物词汇的时候老师可以带领学生们一起模仿动物的形态，多次反复强化记忆，寓教于乐，在轻松快乐的氛围中使学生们轻松掌握汉语词汇。

（四） 运用多媒体

多媒体技术对幼儿的课堂能起到巨大的推动作用。网络上有大量的汉语动画教学短片和儿歌，善于利用这些资源，能引起幼儿们学习汉语的乐趣，在潜移默化中学习汉语。也可以向幼儿们播放介绍中国的短片，使幼儿们了解中国的文化风俗与风土人情，具象化他们对于中国的理解，也有助于激发起他们了解中国，学习中文的乐趣。

由于幼儿还处在语言自然习得阶段，利用多媒体为幼儿们创造一个听汉语、说汉语的环境也可以有效帮助幼儿们消除陌生感，加深对汉语的理解。采取传统教学方法与多媒体相结合的方式，可以在对外汉语教学的幼儿课堂上事半功倍。

（五） 适时奖励

对学生们的适时奖励是对外汉语幼儿课堂的「助推器」，特别是适时的奖励、无论是口头的表扬还是具体的奖品，都能收到很好的效果。教师可以对表现好的学生予以一定的奖励，调动他们学习汉语的积极性。在每堂课的复习检验环节，可以奖励表演优秀的学生。

还可以定期举办一些比赛，如看图说词、认读汉字、拼读拼音，一方面可以激励学生们学习汉语，强化他们的汉语学习成果；另一方面教师也可以直观地检验自己的教学成果。

需要指出的是，以上所说的管理策略都不是孤立的。在幼儿的对外汉语课堂上，往往需要结合实际情况采用多种方法来灵活管理，使得学生们能在轻松愉快的氛围中学习汉语知识，感受汉语学习的乐趣。

参考文献

1. Li Runxin.世界少儿汉语教学与研究[Shijie Shao'er Hanyu Jiaoxue Yu Yanjiu]. - Beijing: Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe, 2006. -1-3y.
2. Zhou Pingli.浅谈学前教育中的趣味汉语拼音学习 [Qiantan Xueqian Jiaoyu Zhongde Quwei Hanyu Pinyin Xuexi]. - Beijing: XueYuwen, 2006. - 4y.
3. Tang Yan'er. 儿童语言学习心理 [Ertong Yuyan Xuexi Xinli]. - Guangzhou: Jinan Daxue Chubanshe, 2012. - 3 y.

4. Peng Xiaoshuan. 如何提高华裔子弟学习华文的兴趣 [Ruhe Tigao Huayi Zidixuexi Huawende Xingqu]. – Shandong: Jinan Daxue Huawen Xue yuan Xuebao, 2001. – 1 y.

5. Jin Yingruo. Pan Xiaoyu. 婴儿语音发展研究[Ying'erYuyinFazhanYanjiu]. – Guizhou: Guizhou Daxue Xuebao(Shehui Kexue Ban), 2002. – 3y.

调查分析乌克兰汉语教学中的发音变难点

刘肖肖

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

乌克兰南方师范大学教学点汉语学龄一年以内的学生, 调查总数在40人之间, 男女比例均等。

研究方法:

归纳法和演绎法是科学研究的两种方法,也是语言学研究的重要方法。本篇论文的主要内容是用归纳法和演绎法来分析音变类型和音变方式。

绪论:

声调是汉语区别于其他语言的重要标志之一,也是对外汉语教学中公认的难点和重点,变调更是难点中的难点。语流音变是音节项链发生的语音变化现象,主要是连读音节,即连着念的音节,其音素声调等有时会发生变化。本文主要谈的是对外汉语教学初期出现的变调、轻声、儿化和啊的变调。经过仔细观察不难发现乌克兰学生在汉语学习初期,汉语声调变调是他们很大的难点和障碍。如果不及时指导和纠正,就很容易形成洋腔洋调。本文将着重阐述1汉语教材中初级课们出现的几种音变现象。2调查乌克兰当地学生在学习过程中常见的困难。3分析解决音变难点。

结论:

在任何一种语言学习的过程中,文化认同感和归属感都是极其重要的,对于学习动力的提高和学习效果的影响都是巨大的,而在学习初期不重视语音语调的培养,导致后期的洋腔洋调会极大程度的影响一个学生的学习动力和交流欲望,就好比中国的英语推广,在学习过程中,不仅追求语音的准确,甚至有专门辅导英音和美音的机构,这并不是无用功,相反,这能为学生打下牢固的地区语言基础,为将来更深入的学习提供一个良好的铺垫

后续计划:

继续追踪学生的语音变调情况,搜集调查样本,不断寻求更有效的方法改善变调不准确的问题

参考文献

1. Huangborong, Liaoxudong. 现代汉语 [Xiandaihanyu]. – Gaodeng: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe, 1991. – 166 y.

2. QiuJun Pengzhiping, Zhanghui Yangnan.成功之路 [Chenggongzhilu]. – Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 2008. – 240 y.

上汉语课训练听力与阅读

娜科讷窃拿亚·丽丽娅

硕士, 中文文学与汉语教师,

培训班 «Interlingua»,

乌克兰

学习外语主要目的是了解不同文化,更好了解沟通与外国友人的合作交流。学习汉语也不例外。中国发展越来越好所以愿意学习中文的学者也越来越多。但是因为汉语跟西方语言完全不一样,所以学习汉语跟学习俄语,英语等等也不一样。汉语言文字的一个突出特点是以形写意,这与汉民族思维的具象性相关。学好汉语要掌握说话,写字,听力与阅读能力。其中最后两个专家叫做接受性语言技能。它们帮助人听懂中国话与看懂中文。说话与写字帮我们表达自己的观点与思想。

阅读

众所周知我们一定要学会阅读。因为大家应该看懂书，报纸，文件，手机短信，路上广告等等。学汉语的学生该用汉语阅读。专家把阅读分两种类：**泛读与精读**。介绍一下：泛读一般学生在业余时间阅读的方法，有时候阅读就是为了享受或查资料，比如说睡觉前读你喜欢的书或刊物。泛读的目的是用汉语看懂你喜欢的书，画报，网站或网络资料。

上课时学生一般进行精读。用短文读后做练习。阅读的目的是培养与发挥学生阅读的能力。什么样的能力？就是了解课文全貌与了解具体的意思或略读（浏览）。一般老师先让学生浏览课文后进行精读。精读的目的除了看懂中文，认识更多汉子，阅读速度，了解中国历史故事，文化等等有关的方面

了解课文全貌的示范的练习是下面的：

- 阅读后判断：课文主要注意是什么？
- 老师提问，学生回答（3-4个问题）
- 读后连接图片与标题或者排列段。
- 作者是什么意思？

专家把泛读英文叫做»skimming«，具体翻译»从牛奶上面揭去jiēqù奶皮子«意思是取精用宏。

看懂课文具体的意思示范练习是下面的：

- 读后回答具体的问题：谁？什么时候？在哪儿？等等
- 读后找到划线的词语
- 阅读后选择正确的答案
- 根据课文内容判断正误
- 选择对下列划线词语的正确解释
- 连起来句子两部分
- 用恰当的词语填空
- 排列顺序。

做练习之前教师应该明明解释怎么做这种练习。我想强调：阅读课文这不是练习的目的。每个练习都有交际目的，比如说，读后翻译电子邮件，杂志的文章或某个博客等等。

听力也是掌握外语重要的技巧，听力也可以分两种类：**精细听力与粗放听力**。进行听力不但要注意怎么用单独词语，而且也要注意语法结构。

上课时训练听力或看教学的录像就叫做精细听力。业余时间看中文电影，电视节目听中文广播等等享受的活动叫做粗放听力。听力明白大概的意思跟浏览课文的示范的练习差不多一样。我想强调：听会话这不是练习的目的。听力也练习都有交际目的，比如说，听广播，讲座，故事，报告等等。

看教学的录像后做练习也会发挥学生听力的能力。这下上课的目的让学生掌握某种词语与重点句型后阅读或集中注意力听。

专家推荐用这种阅读或听力课的**教学步骤**：

1. 引起学生的兴趣。
2. 处理生词（介绍可以用的与不可以用的生词和汉字）
3. 描写图片与猜测，看教学录像，听教学录音
4. 了解课文或会话全貌
5. 训练听力与阅读
6. 练习与运用（按照处理的词语与提供的材料做练习）
7. 交际性练习，比如说：
 - 复述课文或会话
 - 讨论问题
 - 角色扮演
 - 写报纸或杂志的文章
 - 给朋友写信或短信
 - 看图说话。

需要强调是在培训班上课时不能分听力课与阅读课，所以教师可根据课时的多少及学生水平能力，酌情配合训练阅读与听力。这样就可以根据中国成语»一箭双雕«上一节课时发挥学生听力与阅读能力。

参考文献

1. 主编：刘珣 // 新实用汉语课本，第二册，教师手册。- 北京语言大学出版社，2006年 - 118 页
2. 主编：刘珣 // 新实用汉语课本，第一册，教师手册。- 北京语言大学出版社，2006年 - 138 页

汉语言教学视角下HSKK成绩现状调查—以来华（新疆）留学生为例

苏源

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象：

选取新疆高校留学生作为研究对象，调查该群体目前汉语HSKK成绩的现状，进而分析影响其测试的相关因素，以此检验目前对外汉语教学与测试的优劣得失。

基本论点：

选题在参考国内外已有研究成果的基础上，以汉语HSKK成绩作为研究领域，运用语料考查法、问卷调查法、观察法、访谈法等社会语言学研究方法。

绪论：

《随着》汉语热的兴起，近年来针对来华新疆留学生进行汉语作为第二语言教学实践的研究也成为重要课题，并且陆续出现了一些研究成果。通过中国知网（CNKI）检索和相关资料记录的情况来看，研究成果大多集中在汉语学习与教学现状研究；自尊、动机、策略、焦虑等相关因素影响研究；汉字、语音等汉语本体教学；中华文化传播等方面，研究者们很少关注作为汉语口语教学最后一个环节——口语成绩测试的情况。值得注意的是，已有研究成果证明中亚留学生对汉语口语情有独钟，所以关注中亚留学生这个群体以及想进一步了解他们汉语口语成绩测试的情况，是笔者选择这个课题最早的初衷。

结论：

针对来华新疆高校留学生这个群体，我们展开关于汉语HSKK成绩现状的调查研究，通过考察测试题、试卷信度和效度、师生评价等方面内容，本文研究得出以下结果：

（1）试题方面：目前新疆高校汉语HSKK成绩普遍采用朗读、造句、问答、话题表达四种题型，看图说话题型使用的很少。

（2）成绩测试质量评估方面：我们根据口语测试的特殊性以及客观资源的限制，采用评分员信度、试题信度和试题区分度三个指标来评价。调研显示评分员信度总体较高，但从具体评分结果来看仍有一定的误差，也就是说评分工作仍存在主观性的问题。

（3）师生评价方面：总体评价较高，绝大多数学生喜欢口语考试并且认为重要，能反映出自己的口语水平。

后续研究计划：

现状调查研究重在现状总体描述评价与发现问题，所以本文的研究有两个目的。

实践意义：有针对性地指导来华新疆留学生汉语口语的教学，提高汉语口语教学效果。另外对于在疆留学生汉语口语的课程设置以及教材编写也可提供一些参考资料。

理论意义：通过现状分析，丰富和加深对来华新疆留学生汉语口语测试本身的理解和认识，较深入地揭示汉语HSKK测试的本体特征和规律。为新疆留学生汉语口语的相关研究提供相对可靠的数据，进而促进并提高汉语综合教学，也为今后可持续研究提供可参考性资料和宝贵的调查经验。

参考文献

1. Yan Yi. 对外汉语教学的成绩测试 [Duihaihanyujiaoxue de chenjiceshi]. - Beijing: Beijingdaxuechubanshe, 2010. - 364 y.
2. Yan Yi. 汉语教学评价 [Hanyujiaoxuepingjia]. - Beijing: Beijing yuyandaxuechubanshe, 2008. - 224 y.
3. Wang Jiewen. 汉语口语测试理论与实践 [Hanyuhouyuceshililunyushijian]. - Beijing: Beijingshifandaxuechubanshe, 2012. - 186 y.
4. Wan Jiewen. 语言测试概论 [Yuyanceshigailun]. - Beijing: Beijing shifandaxuechubanshe, 2011. - 315 y.
5. Zhai Yan. 汉语口语：从教学到测试 [Hanyukouyu: congjiaoxuedaoceshi]. - Beijing: Beijingshifandaxuechubanshe, 2013. - 283 y.
6. Caizhengyin. 汉语口语课教学法 [Hanyukouyukejiaoxuefa]. - Beijing: Beijing shifandaxuechubanshe, 2009. - 170 y.
7. Caizhengyin. 口语成绩测试的可靠性与有效性 [Kouyuchengjiceshi de kekaoxingyuyouxiaoxing]. Yuyanxiaoxuewenhuatanjiujijing: disanzhang. - Beijing: Huayujiaoxuechubanshe, 1999. - 219 y.

对外汉语教学中游戏的应用

徐倩

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

伴随着对外汉语推广事业的不断增强,广大从事对外汉语教学的教师用自己的亲身实践不断丰富着对外汉语教学法。从研究角度,本文注重从实践角度提出最有针对性的游戏教学法,尝试对对外汉语教学现状及问题有一个比较客观的分析,并对游戏教学相关问题提出更多的建议,同时提供较多第一手资料,使论文更加生动具体,有参考意义。为今后对外汉语教学提供借鉴,从而不断完善对外汉语教学工作。

基本论点:

游戏教学法有利于消除枯燥、紧张、不安等负面情绪,激发学习者学习的兴趣,还能提供给学生愉悦的身心。

绪论:

笔者通过查阅资料和文献,发觉关于对外汉语游戏教学的资源很不充足,研究游戏教学这方面的论文和专著的数量不多。著名点的仅有如: Victor Siye Bao, 鲍思冶《中文游戏大本营 课堂游戏100例》[Victor Siye Bao, 鲍思冶. 中文游戏大本营

课堂游戏100例[M].北京:北京大学出版社,2010.]、周建的《汉语课堂教学技巧与游戏》[周健.汉语课堂教学技巧与游戏[M]北京:北京语言文化大学出版社,1998.]等少数书籍,很难形成完整的理论体系。有关对外汉语游戏教学的论文,虽然近些年数量有大幅度的增长,但有参考价值的文献数量不多,而且一部分文献创新意识不强,从而导致了只是文献数量上的增长,有利用价值与参考意义的文献仍是吉光片羽。

英语游戏教学相对完善和成熟,但是考虑教学环境、教学要求以及语言自身特点等原因,也决定不能照抄照搬英语游戏教学经验,因此大部分对外汉语教师都是在探索中前进。本文出现了一些比较有创新精神的提法,包括对外汉语游戏教学中应该注意的问题,对外汉语教学的老师所应该具备的素质和师生之间的关系等。

结论:

游戏由它独特的趣味性和愉悦性激发了学生对汉语的学习热情,缓解了学生学习汉语的压力,使他们在游戏中掌握了教师所传授的语言知识点,特别是汉语的听说能力,并且通过游戏的方式来巩固所学知识。游戏教学法可以缓解学习者因学习语言知识枯燥而产生的厌学情绪。学生学习任务重,学习量大,于是就会出现语言学习的课堂上开小差的现象,或者是导致学生直接缺席汉语课堂。这时游戏教学法的使用就会明显改善这种状况。游戏教学法有利于消除枯燥、紧张、不安等负面情绪,激发学习者学习的兴趣,还能提供给学生愉悦的身心。游戏非常显著的特征可能就是趣味性和愉悦性,游戏的这种特性一直伴随着课堂游戏过程的始终,这是游戏发挥其他作用的必要条件:不论是激发学习兴趣,还是缓解压力或是恢复精力都和游戏教学法有着必然的联系。

后续研究计划:

调查并收集更多,更适宜学生的游戏,并将游戏运用到对外汉语教学当中。

参考文献

1. Cui Yonghua. 对外汉语课堂教学技巧 [Duiwai Hanyu Ketang Jiaoxue Jiqiao]. - Beijing: Yuyan Daxue Chubanshe, 1997. - 180-200 y.
2. Shao Ruizhen. 学与教的心理学[Xue yu Jiao de Xinlixue]. - Huadong: Huadong shifan Daxue Chubanshe, 1992. - 68-73 y.
3. Ding Dimeng. 对外汉语的课堂教学技巧 [Duiwai Hanyu de Ketang Jiaoxue Jiqiao]. - Shanghai: Xuelin Chubanshe, 2006. - 132-135 y.
4. Feng Dongmei. 试论游戏在对外汉语课堂教学中的应用 [Shilun Youxi zai Duiwai Hanyu Ketang Jiaoxuezhong de Yingyong]. - Beijing: Xiaofei Daokan, 2008. - 19-23 y.
5. Huang Jinzhang. 对外汉语教学中的理论和方法 [Duiwai Hanyu Jiaoxuezhong de Lilun he Fangfa]. - Beijing: Beijing Daxue Chubanshe, 2004. - 112-130 y.
6. Li Baijian. Ding Dimeng. 做游戏学汉语 [Zuoyouxi Xuehanyu]. - Gaodeng: Jiaoyu Chubanshe, 2009. - 15-23 y.
7. Liu Xun. 对外汉语教育学引论 [Duiwai Hanyu Jiaoyuxue Yinlun]. - Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 2000. - 78-80 y.

乌克兰汉语沉浸式教学模式的可行性

田润润

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象：

本文主要分析回顾美国汉语沉浸式教学模式的成功经验，结合乌克兰的汉语教学现状，展望汉语沉浸式教学法在乌克兰的实现。本文主要从教学环境、教师用语、教学内容、教材等相关因素着手，探讨如何沉浸式教学作为一种科学的第二语言学习模式，教学成效显著，并在实践中得到了检验。我们要吸取成功经验，对存在的问题尽量避免，不断实践、探索，结合具体教学环境和实践，摸索出高效的教学模式。有效地实施沉浸式汉语教学。

基本论点：

随着汉语热的风潮，越来越多的乌克兰人开始学习汉语，我们相信乌克兰政府会越来越关注汉语发挥的重要作用，实现沉浸式教学只是时间问题。

绪论：

沉浸式教学是一种针对第二语言的语言教学模式，指教学中使用目的语进行教学的全封闭语言教学模式。二十世纪六十年代兴起于加拿大，最初所教授的语言为法语，后逐渐推广应用至其他形式的外语教学中。这种独特的教学模式在长达50年的教学实践过程积累了丰富的第二语言教学经验，为外语教学提供了一种新的教学方式。沉浸式外语教学模式的教学特征较为独特，其不仅体现了语言的民族性和平等性，也注重了语言学习中的跨文化性和生成性，这也使得其对于世界各地的教育改革都产生了极大的影响作用。汉语沉浸式教学（即在教学中以汉语作为目的语进行教学的全封闭语言教学模式）便应运而生。美国和加拿大很多幼儿园和小学都开设了汉语沉浸式教学项目。相较于2010年，美国学校到2015年为止推出的中文沉浸式双语教学项目已经超过70个，同比增加了30多个，该项目涉及的对象主要为从幼儿园到12年级的学生，教学成效显著。

结论：

沉浸式教学不管从整体大环境还是局部小课堂来看都是一个循序渐进的过程。我们不能否认乌克兰地区汉语学习人数不断增加，各中小学幼儿园开始开设汉语课程这个事实，但还没有达到中俄双语参半，用汉语教数学、艺术等课程的程度，我们可以根据现在的状态调整，先从局部课堂的「沉浸」做起。

1.课堂上用汉语交流。在汉语初级阶段可以允许使用部分母语来解释，借助肢体语言、语气、语调等不断重复，之后便会潜移默化，顺理成章。教学中用图画、短片的这样形式建立起脑环境和现实直接的映射，绕开了媒介语对语言获得的影响，可以有效的提高学习效率。课堂管理语言，是教师重复次数最多的，只有课堂管理使用目的语，教师才能避免在教学内容和课堂管理之间反复的进行切换，避免双语转换过于频繁，才能有效的为学生营造用目的语思考的环境，取得较好的教学效果。

2.营造汉语学习环境。这里的环境，是相对于整个学校语言的教室氛围，主要指无间的摆设、教师的装饰，汉语文化活动的开展和其他一些辅助教具的运用，让学生在一个既生动又与汉语学习内容相关的学习环境中轻松自然、潜移默化的学习汉语。比如班级规定、课程时间、教学用具、物品都贴上中文，让学生浸泡在汉语学习的语言环境中。

3.完善汉语教材。国内统一编订的教材是适合大众的，而每个国家、每个地区、每个学校的教学、学生特点等情况是不尽相同的，我们应该根据实际情况，具体问题具体分析，结合当地学校的母语教材，开发属于自己学校或地区特定年级甚至班级的汉语教材，因地制宜，因材施教。

4.汉语教师不断提高自己的技能。增加课堂的趣味性和实用性，提高学生的开口率。游戏教学法应用在沉浸式教学课堂是一个不错的主意。汉语教师应该根据学生的性格特点、学习方式等，不断探索高效的教学模式。

由于当地的教育政策、父母对汉语的支持力度、学生的学习特点等原因我们施展沉浸式汉语教学模式的地方还很少，沉浸式汉语教学也只是一个展望，但我们相信汉语的魅力，相信自己的能力，相信汉语在乌克兰地区会发展的越来越好。

后续研究计划：装扮教室，营造汉语学习的氛围；增加游戏教学，根据学生反馈，不断改进教学方法，让学生在「沉浸」中轻松学习。

参考文献

1. Lin Xiuqin. 美国「沉浸式」中文教学的特点及面临的问题-以美国明尼苏达州孔子学院为例[Meiguo Chenjinshi Zhongwen Jiaoxue De Tedian Ji Wenti - Yi Meiguo Mingnisuda Daxue Kongzi Ketang Weili]. - Beijing: Shijie Hanyu Jiaoxue Xuehui Tongxun, 2012. - 27-28 y.

2. CuiYonGhua.美国小学汉语沉浸式教学的发展、特点和问题[Meiguo Xiaoxue Hanyu Chenjinshi Jiaoxue De Fazhan He Wenti]. – Beijing: Shijie Hanyu Jiaoxue, 2017. – 116-125 y.
3. ZhaiLongzhu. 美国小学汉语沉浸式教学模式的应用及思考[Meiguo Xiaoxue Hanyu Chenjinshi Jiaoxue Moshi De Yingyong Ji Sikao]. – Yulin: Guangxi Shifan Daxue Shuoshi Lunwen, 2015. – 33-35 y.
4. Liang dehui. 美国汉语沉浸式学校教学模式及课程评述 [Meiguo Hanyu Chenjinshi Xuexiao Jiaoxue Moshi Ji Kecheng Pingshu]. – Beijing: Kecheng Jiaocai Jiaofa, 2014. – 121-124 y.

针对乌克兰学生的HSK(三级)考试准备方法

方琳

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

本文主要研究HSK（三级）辅导课教学方法。汉语水平考试（HSK）是一项国际标准化考试。考试共分为六个等级，HSK（三级）考查考生的汉语应用能力，它对应于《国际汉语能力标准》三级、《欧洲语言共同参考框架（CEF）》B1级。本文将研究HSK（三级）辅导课的必要的内容和有效的教学方法。

基本论点:

在准备HSK（三级）辅导课时，教师只有了解辅导课必要内容，才能帮助学生全面地学习知识点。同时，教师还需运用有效的教学手段，才能引导学生熟练地掌握知识点，从而顺利地通过考试。

绪论:

HSK（三级）考查考生的汉语应用能力。考试对象主要是：每星期2-3个课时的进度，学习汉语三个学期（一个半学年），已掌握六百个最常用词汇和相关语法知识的考生。试卷共有80题，题型分为听力、阅读和书写三个部分。

1. 听力

第一部分，共10题。每题听两次。每题都是一个对话，试卷上提供几张图片，考生根据听到的内容选出对应的图片。

第二部分，共10题。每题听两次。每题都是一个人先说一小段话，另一人根据这段话说一个句子，试卷上也提供这个句子，要求考生判断对错。

第三部分，共10题。每题听两次。每题都是两个人的两句对话，第三个人根据对话问一个问题，试卷上提供3个选项，考生根据听到的内容选出答案。

第四部分，共10题。每题听两次。每题都是两个人的4到5句对话，第三个人根据对话问一个问题，试卷上提供3个选项，考生根据听到的内容选出答案。

2. 阅读

第一部分，共10题。提供20个句子，考生要找出对应关系。

第二部分，共10题。每题提供一到两个句子，句子中有一个空格，考生要从提供的选项中选词填空。

第三部分，共10题。提供10小段文字，每段文字带一个问题，考生要从3个选项中选出答案。

3. 书写

第一部分，共5题。每题提供几个词语，要求考生用这几个词语写一个句子。

第二部分，共5题。每题提供一个带空格的句子，要求考生在空格上写正确的汉字。

针对HSK（三级）中不同的题型，教师应采用不同的教学方法。

结论:

第一，需要准备的辅导材料包括HSK（三级）介绍、样卷、听力材料及答案，语言功能、词汇表、语法表、真题10套、听力词汇总结、阅读词汇总结、答题卡等。

第二，课时分配：生词10课时，语法8课时，样卷及真题（共7套）练习与讲解42课时，模拟考试（共3次）15课时。

第三，在生词阶段的主要教学方法是：展示生词、朗读生词和扩展生词。展示生词指教师事先准备好生词板或幻灯片课件，展示设计要便于学生记忆、学习新语言点。对于已经学过的生词或学生掌握程度好的生词，可快速复习带过。对于笔画为8画以下的常见汉字，需提醒学生注意书写方法。朗读生词可以帮助学生记住字音和字形。操练方法是教师领读，学生跟读，学生齐读，个别读。教师需纠正学生发音，这有利于帮助学生为听力部分打基础。扩展生词是帮助学生对生词进行“滚雪球”，积累词组，加深对词义的理解和对用法的掌握。教师需区别一般词语和重点词语，重点词汇包括实词、常用副词、常用连词、常用助词、离合词。针对实词，要进行搭配类的扩展，针对虚词要进行语用类的扩展，教师应该设计合适的语境，利用上下文来解释词汇的用法。

第四,在语法阶段的主要教学方法是:情景法、提问法。情景法指的是教师用自然或半自然情况下的人、物、动作来展示某个语法点所包含的语法意义或使用的语境。例如,在学习»被字句«这一语法点时,教师可做如下导入:1.教师拿着糖问学生:»这是什么?«2.学生回答:»这是糖。«3.教师一边要求学生注意看老师做什么,一边把糖吃完,做出找不到糖的样子,问学生»我的糖呢?«4.学生回答:»老师吃了。«5.此时老师总结说»你们说得对。糖被老师吃了。«一边说,一边板书。并标出语法格式»O.+被+S.+V.+...«照这样列举几个情景,学生就能很快掌握被动句的使用情景和使用方法。提问法包含在情境法之中,此处不再赘述。语法阶段的练习方法主要是机械练习、扩展练习和改句练习。

第五,在样卷和真题练习与讲解阶段的教学方法:分为听力、阅读、书写三大块进行教学。首先,学生按真实情况完成听力部分,教师逐题播放听力录音,引导学生找出正确答案。此阶段可将»听力词汇总结«作为作业布置给学生回家学习,此材料已将不同场景中的常用词汇列举出来,非常适合学生复习。教师需为学生总结常见提问,如»什么时候?«、»男的最可能是做什么的?«、»他们最可能在什么地方?«、»关于女的,可以知道什么?«、»他们是什么关系?«等。第二,学生按真实情况完成阅读部分。阅读的第一部分,教师应引导学生找出每个句子的关键词,总结出中心句意,从而找出对应的句子。第二部分,教师要引导学生说出五个备选词的词性、意思,并找出问题句的关键词,总结出中心句意,从而找出对应的句子。第三部分,教师要引导找出文段中的关键词,总结出中心句意,注意肯定或否定词,从而找出正确答案。最后是书写部分,学生按真实情况完成书写部分。第一部分,教师逐题总结语法格式,在每个语法格式下,给出两到三组关键词,让不同的学生根据格式造句练习,从而熟悉语法结构,也练习了书写。第二部分,教师逐句讲解,注意引导学生区分同音字、形近字,注意复习汉字的常见结构。课下还可将生词表中笔画少于8画的常用汉字作为硬性的学习要求。

第六,在模拟考试阶段的教学方法:按照HSK考试真实的考试要求及流程组织模拟考试,帮助学生熟悉考试规则、考试流程,以及适应答题卡的填写模式。讲解部分如第五点,此处不再赘述。

后续研究计划:

记录实际的HSK(三级)辅导课教学情况,追踪学生上辅导课时的接受情况、练习效果、模拟考试成绩,及时调整教学策略。

参考文献

1. 新汉语水平水平考试HSK(三级)介绍[Xin Hanyu Shuiping Kaoshi HSK(Sanji)Jieshao]. - Beijing: Guojia Hanban / Kongzi Xueyuan Zongbu, 2012. - 47-53 y.
2. HSK(三级)词汇[HSK(San ji)Cihui]. - Beijing: Guojia Hanban / Kongzi Xueyuan Zongbu, 2012. - 34-43 ye.
3. HSK(三级)语法[HSK(San ji)Yufa]. - Beijing: Guojia Hanban / Kongzi Xueyuan Zongbu, 2012. - 44-48 y.
4. HSK(三级)样卷[HSK(San ji)Yangjuan]. - Beijing: Guojia Hanban / Kongzi Xueyuan Zongbu, 2012. - 5-27 ye.
5. Zhang Hui and Yang Nan. 汉语综合课教学法[Hanyu Zonghe Ke Jiaoxuefa]. - Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 2006. - 52 y.
6. Liu Xun. 对外汉语教学引论 [Duiwai Hanyu Jiaoyuxue Yinlun]. - Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe, 2000. - 210 y.

简论对外汉语教学中媒介语的使用问题

杨昭

乌克兰南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

教学媒介语(medium of instruction)是指教师进行课堂教学所使用的语言,是外语教学法的一个重要参数。媒介语的使用不仅在课堂教学实践上具有重要的教学法意义,更在语言结构的对比研究、文化知识的传播上有重要的工具性作用,是教师与学生以及学生之间实现语义沟通所依赖的桥梁。

然而,不同的教学法对待媒介语的观点也有不同。

(1)认为媒介语是»他种语言«(other language):指课堂上所用的师生共同掌握的语言,一般是教师的第二语言,是学生的母语或第二语言。目前,支持这一说法的学者较多,但这在很大程度上造成了当下语言学习与生活实践的脱离,也是对外汉语教学媒介语研究无法与国际接轨的主要原因。

(2) 认为媒介语是「中介语」(interlanguage): 教师可以使用学生的中介语作为一种媒介语, 但是媒介语不应限于学生的中介语, 而应包括教师输出的自然的母语, 学生的母语, 或者师生共同掌握的其他可供实现沟通的语言。

(3) 认为媒介语是英语: 对大多数汉语教师而言, 英语是他们掌握且用于沟通的第一外语。但另有学者认为对外汉语教学应同英语划清界限, 力图实现全母语教学。而中间派学者认为, 汉语教学实践不可避免地需要使用英语作为媒介语, 但是必须充分考虑其实用的「阶段适应性」(初级阶段使用英语较多)和「国别适应性」(以英语为母语的学生使用英语较多)。

基本论点:

首先, 我们应该承认媒介语的存在是必要的。在教学的初级阶段, 如果不用媒介语, 师生之间难以相互理解。在涉及文化背景知识、语法的教学活动中, 如果老师可以简单地用媒介语给学生讲解, 对学生正确理解帮助很大。其次, 媒介语能帮学生解惑。学生在学习外语的过程中肯定会遇到很多问题, 却又不能使用汉语提问。如果此时老师不懂学生的语言, 学生的疑惑无法得到解决, 这不利于今后的学习。再次, 使用媒介语可以有效地避免母语的负迁移。如果老师也能精通学生的语言, 那么他就会很清楚两种语言之间的差异, 可以有效地预测学生母语的负迁移。最后, 媒介语可以有效地促进师生关系发展, 有助于教学活动的进行。因此可以说, 我们在对外汉语教学中用媒介语, 能提高教学效率, 更好完成教学任务。

绪论:

凡事都有利弊。在对外汉语教学中大量使用媒介语会带来什么问题呢? 首先, 大量的使用媒介语无法创造一种汉语学习的环境。在海外, 汉语学习者除了课堂之外, 没有其他的语言环境, 他们的学习也可能就只是局限于课堂的几十分钟, 如果在这几十分钟也是大量的听、说母语, 学习的效率从何而来? 学习者的学习目的达不到, 自然会很快的失去兴趣, 放弃继续学习的打算。其次, 媒介语的无限制使用可能造成学习者母语的负迁移。汉语老师的媒介与水平很难达到母语水平, 如果我们在教学环节中, 坚持将学生的母语和汉语一一对应起来, 势必会在某些方面出现偏差, 给学生的理解带来负担。另外, 学习一种语言, 不仅仅是要在课堂上正确地读写, 还要学习与语言相关的文化知识、社会习俗, 更要培养在社会实践中去使用语言进行交际的能力, 要交际我们就得学会用汉语的思维方式去思考问题, 学习一种语言也是在学习一种思维方式, 在课堂上减少媒介语的使用就可以有效帮助学生培养这种思维方式。

结论:

综合考虑以上的利与弊, 我们可以简要归纳几点在对外汉语教学中使用媒介语的原则。

(1) 要考虑教学对象, 灵活的使用媒介语。考虑教学对象, 既要考虑到教学对象的国籍——一味的使用英语作为媒介语教学显然是不妥当的。同时又要考虑到教学对象的年龄、学习目的、学习意愿等因素——

学习者年龄越小, 理解和接受能力就越弱, 所以应该较成人更多的接触媒介语; 而学习目的越职业化、学习意愿越强烈, 就越应该较少地使用媒介语进行教学。

(2) 要根据教学内容, 把握好使用范围。在初级阶段的对外汉语教学课堂中媒介语应主要用于部分母语与目的语差异较大的生词、语法和文化背景等方面的讲解和介绍。

(3) 注意使用的阶段性, 控制好各个时段媒介语的使用量。媒介语一般主要是在初级阶段使用, 进入中级阶段则几乎不用。就是在初级阶段的课堂教学中, 各个时间段的使用量也不尽相同, 一般在入学后的第一个月, 特别是前两四周, 媒介语使用得较多, 此后随着学生汉语知识的增长而逐渐减少。

后续研究计划:

教师在初级阶段的对外汉语课堂教学中有必要使用媒介语授课, 但并不意味着滥用媒介语。我会继续跟踪课堂情况, 调整媒介语的使用量和规范性。

参考文献

1. Wang Danping. 对外汉语教学的媒介语问题[Duiwai Hanyu Jiaoxuede Meijieyu Wenti]. - Xianggang: Zhongguo Yuwen Tongxun, 2012. - 83 y.
2. Wang Hanwei. 对外汉语教材中的媒介语问题试说[Duiwai Hanyu Jiaocai zhongde Meijieyu Wenti Shi Shuo]. - Beijing: Shijie Hanyu Jiaoxue, 2007. - 111 y.
3. Du Yalin. 媒介语缺失情境下对零起点日韩学生汉语听说能力的培养[Meijieyu Queshi Qingjingxia Dui Lingqidian Ri Han Xuesheng Hanyu Tingshuo Nengli de Peiyang]. - Zhejiang: Ningbo Daxue Xuebao, 2009. - 136-138 y.
4. Deng Xiaoqin. 汉语环境与非汉语环境下零起点班教学之比较[Hanyu Huanjing yu fei Hanyu Huanjingxia Hanyu Ling qidian ban Jiaoxue zhi Bijiao]. - Beijing: Shijie Hanyu Jiaoxue Xuehui, 2010. - 7-8 y.
5. Jiao Jiao. 浅谈对外汉语教学中的媒介语使用原则[Qiantan Duiwai Hanyu Jiaoxue zhong Meijieyu Shiyong de «Shidu Shiyong» Yuanze]. - Sichuan: Chengdu Zhongyiyao Daxue Xuebao, 2009. - 23-24 y.

任务型汉语课堂教学模式的探索与改革

张亚冰

南方师范大学孔子学院教师

研究对象:

本文简要回顾了传统汉语教学模式的弊端,在把握汉语教学自身特点的基础上,思考如何更好地吸收与借鉴国外的先进教学理念,探索以任务为中心的汉语课堂教学模式,以期推动汉语课堂教学的改革。

绪论:

20世纪80年代任务型教学法兴起,90年代开始影响到我国的英语教学领域。2001年我国教育部在《英语课程标准》中明确要采用任务型的教学模式,该课程标准强调《以言行事》,强调通过完成任务的途径来组织教学。近年来,这种《在做中学》的教学理念也逐步渗透到了对外汉语教学领域,这势必要求我们重新反思传统的教学模式。因此,在把握对外汉语教学自身特点的基础上,思考如何更好地吸收与借鉴国外的先进教学理念,探索以任务为中心的对外汉语课堂教学模式,以期推动对外汉语课堂教学的改革。

基本论点:

一、任务型教学模式的内涵

任务型教学法是在交际法的基础上发展而来的,是交际法教学理念受到建构主义理论、第二语言习得理论、输入理论、互动语言学理论等的影响发展而来的一种新的教学思想。任务型教学模式就是一种以任务为教学大纲,以教师明确任务,学生用所学的语言来完成任务,并以展示任务成果的方式体现学习的成就,以培养学生综合运用语言能力的教学模式。而在具体的教学过程中,学生不是逐一学习各个语言项中目,而是完成各种各样的交际任务。¹

二、传统对外汉语教学模式的弊端

传统教学模式的顺序是讲解、操练和表达,先由教师对一个个独立的语言项目进行讲解,然后在教师的控制下带领学生进行操练。在最后的表达阶段,教师希望学生能把学过的语言项目流利地运用到表达中去。但在讲解和操练阶段语言形式成为训练的重心,学生更多地是考虑如何套用上这些形式,没有真实的交流,也就失去了表达阶段完成真实交际的意义。从实际教学效果来看,学生在课堂上学到的语言形式在实际生活中运用效果并不理想。

三、对外汉语任务型教学模式的特点

1、强调《用语言做事》,倡导《做中学,学中用》。

任务型教学模式强调,倡导在做中学,边学边做的教学理念,重在培养学生综合运用语言的能力。在教师明确任务的前提下,学生学会利用固有的知识和运用所学的新知识来完成交际任务。也改变了以往的先学习语言形式,打好语言知识基础后再学会运用语言去交际的教学模式观念,而是以满足学生的交际需求为出发点,做到课堂内所学与课外所需紧密结合,实现教学目标的最大实用性。

2、主张以《教师为指导、学生为中心》的教学理念。

任务型教学法师生之间的角色发生了改变,以教师为主导转变为以学生为中心。在教学过程中教师由主导者转变为协助者,是任务的设计者,活动的组织者。而学生在课堂学习过程中不再处于被动状态,而是任务的参与者与主要完成者。

3、提倡意义优先的原则,降低学生的情感焦虑。

任务型教学模式在语言形式与意义的关系上倡导意义优先的原则,打破传统的先讲授、操练语言形式,然后再进行交际训练的教学模式。学生先尝试用目的语进行交际,努力完成各种任务,然后再总结语法,巩固练习。

从学生的情感因素角度考虑,如果在课堂上学生总注意用词的准确与否,语法的合乎规则与否,那么课堂就成为了暴露学生语言错误的地方,势必就会增加学生的焦虑感。如果这种语言形式的学习又与他们的日常生活的紧密关系程度不大,那么他们就会逐渐失去学习的积极性。而任务型教学法提倡意义优先的原则,学生首先考虑如何表达自己的交际欲望,如何用目的语进行交际,努力完成各种任务,会暂时忘记自己是在使用一种他们还没有完全掌握的语言,提高了学生的参与性和积极性,使情感焦虑降至最低。但是在任务型教学模式中,语法的正确与否并没有被忽视,交际任务完成后再总结语法,集中训练。

4、提供真实的语言情景,增强语言学习的实用性。

任务型教学法注重真实语境下的有明确目标的交际训练。老师尽可能地为学生提供贴近真实生活的语料和语境,鼓励他们自己去发现问题,组织语言,完成任务,积极地参与课堂的活动,学生在参与课堂活动中带着极高的热情和兴趣,不仅活跃课堂气氛,而且学习效率能得到相应提高。

¹程晓棠.任务型语言教学[M]北京:高等教育出版社,2004.

5、实现学生自主学习，创造性运用语言的能力。

在任务型教学中教师尽可能地激发学习者的学习动机，明确的任务目标必然包含着有待解决的问题，激发学生对新知识、新信息的渴求，启发学生的交际欲望，选用他们自己喜欢的材料，描述自己熟悉的事情，表达自己的想法，建构自己的知识领域。

¹由于任务型教学模式下，学生必须在教师的指导下去完成一个个任务，任务唤醒和提升了学习者的认知，要求学生自主探寻，自主掌控语言知识，语言教学就不再是单纯地模仿和机械的训练，在完成的过程中促使学生能够积极地有创造性地综合运用语言。

四、任务型教学模式在对外汉语课堂中的实践

任务型教学法的课堂实施框架较为成熟的是Jane

Willis在其著作《任务型学习模式》中提出的三步骤，即任务前（pre-task）、任务环（task-cycle）和任务后（post-task）。

任务前：即教师明确任务目标和为完成任务做准备的阶段。在这个阶段，教师应向学生介绍与主题任务相关的背景知识，并输入为完成任务而必需的语言材料，但教师不要大量地讲解、操练语言形式。同时向学生展示课文，但课文不再只是语言项目的载体，而是为完成任务所提供的参考模板。

任务环：即教学的中心环节，学生开始以小组的形式进行练习，完成教师所设计的任务，学生是课堂的中心，教师起的是协助和指导的作用。最后是小组汇报时间，在全班同学面前汇报各自完成任务的情况。

任务后：即教师对学生所完成任务情况的评价和对语言形式的归纳总结阶段。在任务前阶段学生对新的语言形式已经有一定的初步掌握，此阶段是帮助学生对在任务完成过程中所遇到的语言现象进行系统化归纳总结，并进行适量的操练。这个阶段是学习者总结和提高了的阶段，也是教师对学生所学知识和所掌握技能情况的追踪。

结论：

每一种教学模式都有自身的局限性，任务型教学模式也是如此。但是这种教学理念却有助于帮助我们改变传统教学模式受语言形式约束的弊端，以学生的需求为导向，根据学习者的实际的需求来完成言语交际能力的有效训练，能够真正提高学生学习的主动性、参与度，做到学以致用，最终通过课堂与课下的有效对接实现学习者语言综合运用能力的提升。

后续研究计划：

继续在对外汉语课堂教学中实践该教学模式，追踪学生的接受情况，不断总结此教学模式的优缺点，及时调整教学对策，以便更好地提高教学效果。

参考文献

1. Cheng Xiaotang.任务型语言教学[Renwuxi Yuyan Jiaoxue]. – Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe, 2004. – 56-69 y.
2. Wang Yan.任务型教学法在初级对外汉语教学中的运用初探[Renwuxing Jiaoxuefa Zai Chuji Duiwai Hanyu Jiaoxue Zhong De Yuyong Chutan]. – Beijing: Beijing Yuyan Daxue, 2005. – 14-25 y.
3. Gong Yafu. Luo Shaoqian.任务型语法教学[Renwuxing Yuyan Jiaoxue]. – Beijing: Renmin Jiaoyu Chubanshe, 2003. – 112-134 y.
4. Chen Zuohong. Wang Yan.探索以任务为中心的体验式对外汉语课堂教学模式 [Tansuo Yi Renwu Wei Zhongxin De Tiyanishi Duiwai Hanyu Ketang Jiaoxue Moshi]. – Beijing: Minzu Jiaoyu Yanjiu, 2008. – 93-98 y.
5. Ma Jianfei.任务式大纲与汉语交际任务[Renwushi Dagang Yu Hanyu Jiaoji Renwu]. – Beijing: Yuyan Jiaoxue Yu Yanjiu, 2002. – 1-4 y.

¹龚亚夫，罗少茜.任务型语言教学[M]北京：人民教育出版社，2003.

СИМПОЗИУМ

«СУЧАСНІ ВИМІРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ»

ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ОСОБИСТІСНОМУ ВИМІРІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Бабчук О. Г.

Університет Ушинського, Україна

Українське суспільство переживає зазначені трансформаційні процеси, висуваючи певні вимоги до особистості, її властивостей, що допомагають людині бути стійкою в умовах стрімких змін оточуючого середовища. Тому в психологічній науці та практиці актуальною стає потреба в різнобічному осмисленні толерантності як феномена прийняття та розуміння навколишнього середовища.

У результаті теоретико-методологічного аналізу (О. Г. Асмолов, Ф. Ю. Василюк, О. А. Грива, І. Б. Гріншпун, Л. М. Дробіжева, Р. Друа, Є. Ю. Клепцова, Г. У. Солдатова; Ж. Бастит, Г. Дж. Далкаурт, Г. Олпорт та ін.) встановлено, що толерантність є властивістю особистості, яка проявляється у здатності розуміння, прийняття «іншого» із визнанням його прав на власну позицію, думку, індивідуальність, у готовності активно взаємодіяти зі світом у позитивному напрямку.

Метою даного повідомлення є виклад результатів емпіричного дослідження психологічних особливостей осіб, майбутніх фахівців, із різним рівнем толерантності. Основою для складання психологічних портретів цих осіб виступила факторна модель особистості за Р. Кеттелом.

Для діагностики толерантності був використаний спеціально розроблений «Тест-опитувальник якісних показників толерантності» (О. П. Саннікова, О. Г. Бабчук) [2]; для вивчення психологічних особливостей особистості із різним типом толерантності – «16-факторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттел) [1].

На підставі результатів кореляційного аналізу було здійснено якісний аналіз, який дозволяє групувати досліджуваних за певною ознакою і вивчати їх психологічні особливості [3]. За допомогою методу «асів» були виявлені особи з високим (загальний показник толерантності в діапазоні від 75 до 100 процентилей) і низьким рівнем (від 0 до 25 процентилей) толерантності: група ЗПТ⁺ – 53 особи та група ЗПТ⁻ – 49 осіб.

Особам з високим рівнем толерантності притаманні емоційна стабільність, соціальна сміливість, довірливість, спокій, самовпевненість, високий самоконтроль, вольові якості, низька его-напруженість, нефрустрованість. Наступною, властивою для толерантних осіб, якістю є відсутність схильності до почуття провини, що поєднується із такими якостями як впевненість у собі (або самовпевненість), спокій, благодущність, веселість, життєрадісність, безпечність, відсутність боязливості, енергійність. Особистості із такими якостями не схильні до фрустрації, що з одного боку, може супроводжуватися такими негативними явищами як низька мотивація, зайва задоволеність, із іншого – знов-таки спокій, розслабленість, незворушність. Можна зробити припущення, що такі особи будуть менш схильними до стресу, пов'язаному із соціальними контактами.

Помірна вираженість вторинного фактора екстраверсії у факторній структурі їх особистості, свідчить про наявність у них душевної теплоти, сміливості. Це досить цікаво, оскільки толерантні особистості дійсно налаштовані на активну взаємодію з іншими людьми, на співдружність і співпрацю, але самі собою є незалежними, досить самодостатніми натурами, які не визнають авторитаризму в соціальній взаємодії, а підтримують вільні демократичні відносини. Отже, саме така вираженість первинних факторів, які виражають екстраверсію толерантних осіб, відповідає їх характерним ознакам.

Осіб із низьким рівнем толерантності характеризує як високо нормативних, моральних, врівноважених, відповідальних. У таких осіб сильний характер, вони гідні довіри, мають почуття обов'язку, дотримуються стандартів і правил (особливо моральної сфери життя). До того ж їм притаманні наполегливість у досягненні мети, точність, ділова спрямованість. Це совісні люди, але вони дуже зарегульовані, і не можуть відступати від правил і стандартів, навіть коли це є більш доцільним для них і оточуючих. Вони часто зациклені на певному порядку речей і ні на йоту не відступають від нього. У нашій вибірці толерантні особи виявили середню, помірну вираженість цього фактору. Дуже низькі значення за ним свідчать про наявність у особистості досить багатой кількості негативних явищ. Але високі значення вказують на «ригідність», що є наслідком сильної прихильності порядку, віддавання данини не людям, насамперед, а принципам. Ми вважаємо, що

отримані дані узгоджуються з фактами про те, що саме інтолерантні люди жорстко дотримуються порядку і не терплять будь-якої невизначеності. Порядок, правила, стандарти – все це захищає їх від неструктурованості, невизначеності, нечіткості життя.

Із зазначених первинних факторів найбільш виділяються низька чутливість і практичність. Перше виражається в товстошкірості, розсудливості, реалістичності, як вже зазначалося, може виражатися в жорстокості. Такі особи не схильні до сентиментальності, самовпевнені, відповідальні, можуть бути суворими, цинічними, черствими у відносинах. Їх практичність пов'язана із відсутністю вірити ілюзіям, що, в свою чергу, поєднується з обмеженістю уяви і фантазії, виражається в приземленості принципів і прагнень, жорсткому дотримуванні загальноприйнятих норм. Вони здатні швидко вирішувати практичні питання, надійні, чесні, сумлінні, мають міцний характер.

Отже, толерантність розглядається нами як стійка властивість особистості майбутнього фахівця, що проявляється в здатності до розуміння та прийняття іншої людини, її позиції до соціальних та релігійних поглядів, у готовності до активної взаємодії зі світом у позитивному напрямку, заснованої на стійкості до різноманітних впливів (загрози, невизначеності, новизни тощо) та усвідомлення принципу взаємності. Толерантність в певній мірі впливає на ефективність діяльності і служить одним з критеріїв професійної діяльності майбутнього фахівця. Таким чином, замовлення суспільства висуває нові вимоги до фахівця, який, окрім високих професійних якостей, повинен володіти і такою якістю як толерантність.

Література

1. Рукавишников А.А. Факторный личностный опросник Р. Кэттелла. Руководство по использованию / А.А Рукавишников, М.В Соколова. – Санкт-Петербург, 1995. – 89 с.
2. Саннікова О.П. Досвід діагностики толерантності: результати апробації оригінальної методики / О.П. Саннікова, О.Г. Бабчук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2011. – Т. 2. – С. 68-73.
3. Саннікова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды / Ольга Павловна Саннікова. – Одесса: СМІЛ, 2003. – 256 с.

ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У СПІВВІДНОШЕННІ З СОЦІАЛЬНИМ ІНТЕЛЕКТОМ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІВ

Бедан В. Б.

Університет Ушинського, Україна

Самотність – одна зі складних психологічних проблем, з якою стикається кожна людина, вплив якої посилюється в кризові періоди розвитку особистості і її життя в суспільстві. Одним з таких періодів є юнацький вік. Період навчання у ВНЗ пов'язаний з професійними, особистісними і соціальними досягненнями. В той же час, це період, коли молода людина переживає кризу адаптації до нових умов існування, кризу навчальної діяльності та професійного вибору, екзистенційну кризу, пов'язану з нестабільністю сьогодення і невизначеністю майбутнього. Все це створює передумови виникнення переживання самотності у представників юнацького віку.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури показує, що більшість дослідників [3; 6] розглядають самотність переважно як негативне переживання, що виникає в результаті незадоволення потреб в спілкуванні і розумінні значимими людьми та пов'язане з втратою зв'язків з колективом, сім'єю, суспільством, що супроводжується поганим настроєм і тяжкими емоційними переживаннями. З точки зору Р. В. Шгівалєєвої [7] переживання самотності в юнацькому віці проявляється у відстороненості і відчуженості від оточуючих людей, що може бути наслідком як реальної відсутності кола спілкування і значущих зв'язків так і відчуттям незадоволеності своїми існуючими соціальними контактами.

У даному дослідженні самотність розглядається як переживання, котре характеризується комплексним і гострим відчуттям, пригніченим настроєм, психологічною відчуженістю, емоційною ізоляцією, страхом наслідків самотнього способу життя, обтяжливим відчуттям розриву з оточуючими.

Слід зазначити, що людина, зазвичай, використовує цілий ряд поведінкових характеристик для ідентифікації самотності, включаючи низький рівень соціальних контактів, припинення чи розрив сталих зв'язків, або ж незадовільні зразки соціальної взаємодії, тобто комплекс характеристик, що складають соціальний інтелект.

Соціальний інтелект є відносно новим поняттям в психології. В сучасній психологічній дослідженнях М. І. Бобнева [1], В. М. Куніциної [2], В. О. Лабунської [4], Є. С. Михайлової [5] соціальний інтелект розглядається як особлива здатність людини, яка формується в процесі її діяльності в

соціальної сфері, в сфері спілкування та соціальної взаємодії, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, та проявляється в умінні людини адекватно сприймати і інтерпретувати особистість і вчинки іншого, розуміти і прогнозувати поведінку людей в різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття і емоційні стани людини, по невербальній і вербальній експресії.

Отже, можна припустити, що рівень переживання самотності знаходиться в співвідношенні з соціальним інтелектом особистості та пов'язано з тим, як людина сприймає, розуміє і пояснює власне переживання самотності – від цього залежать і особливості інтелектуального оволодіння ситуацією і поведінки в цій ситуації.

Метою даного повідомлення є викладення результатів дослідження переживання самотності у співвідношенні з соціальним інтелектом. Емпіричне дослідження проводилося на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Вибірку склали 76 осіб – студенти віком від 18 до 20 років. До психодіагностичного комплексу методик увійшли: методика «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорд), тест-опитувальник «Індивідуально-психологічні особливості переживання самотності» (О. П. Саннікова, В. Б. Бедан).

Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою кількісного і якісного аналізів (метод «асів» і «профілів»).

Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити наявність значимих додатних зв'язків між показниками схильності до переживання самотності та показниками соціального інтелекту на 5% рівні.

Емпірично виділено групи студентів з високим ($n=11$) та низьким ($n=26$) рівнем переживання самотності.

Аналіз отриманих результатів показав, що студенти з високим рівнем переживання самотності на противагу студентам з низьким рівнем переживання самотності недостатньо володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів, у спілкуванні більшою мірою орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Такі особи можуть часто помилятися в розумінні сенсу слів співрозмовника, через знижену здатність враховувати невербальні реакції, або враховують їх неправильно; відчувати труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, як наслідок, погано адаптуються до різних систем взаємовідносин між людьми (сімейним, діловим, дружнім тощо); не завжди добре розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками, через що можуть часто робити помилки, потрапляти в конфліктні, а можливо, і в небезпечні ситуації тому, що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших; недостатньо орієнтуються в загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Таким чином, результати, які отримані в ході емпіричного дослідження, дозволяють вважати, що показники переживання самотності від'ємно співвідносяться з соціальним інтелектом. Встановлено, що студенти з високим рівнем переживання самотності демонструють низький рівень розвитку соціального інтелекту, незадоволеність стосунками, невмінням їх побудувати. Але слід зазначити, що низький рівень соціального інтелекту може певною мірою компенсуватися іншими психологічними характеристиками (розвиненою емпатією, деякими рисами характеру, стилем спілкування, комунікативними навичками), а також може бути скоректований в ході активного соціально-психологічного навчання.

Література

1. Бобнева М. И. Психологические проблемы развития личности // Социальная психология личности / Отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М.: Изд-во «Наука», 1979. – С. 35-63.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, с. 468.
3. Лабиринты одиночества / Сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М., 1989. – 624 с.
4. Лабунская В. А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход / В. А. Лабунская. – Ростов н/Д, 1986. – 135 с.
5. Михайлова (Алешина) Е. С. Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена / Руководство по использованию. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1996. – 56 с.
6. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 573 с.
7. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. – Елабуга: «Алмедиа», 2007. – 157 с.

ДІАГНОСТИКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Білик В. Г.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Реформи вищої освіти що відбуваються в Україні, пов'язані з формуванням загальноєвропейського освітнього та наукового простору, який отримав назву Болонського процесу. Сьогодення ставить перед вищою школою завдання перетворити студента із пасивного накопичувача знань в активну особистість, яка зможе правильно окреслювати проблему, знаходити способи її вирішення та відстоювати їх ефективність. Сучасні випускники вищої школи, будь якої галузі, в тому числі і майбутні психологи, повинні бути готові до самоосвіти та постійного професійного самовдосконалення. Природничо наукова підготовка, в силу своїх особливостей: здатності формувати цілісну наукову картину світу та усвідомлювати місце і роль людини в ньому, сприяти підвищенню рівня загальноосвітньої і професійної підготовки, на нашу думку, повинна бути одним із провідних засобів у вирішенні поставлених завдань.

Не достатнє вивчення питань організації та діагностики виконання самостійної роботи майбутніми психологами в процесі вивчення дисциплін природничо наукової підготовки у вищих навчальних закладах, дає підстави стверджувати про актуальність нашого дослідження.

Питання, пов'язані з організацією самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах ґрунтовно розглядали Б. П. Єсипов, М. С. Гончарова, В. І. Лусь, Н. Я. Стефанович, О. А. Біда, О. П. Савченко, О. В. Гурська, І. І. Драч, Д. Є. Швець та ін.

Проблемам діагностики виконання самостійної роботи присвячено чимало досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів та методистів, зокрема Павлової О. С., Кайдалової Л. Г., Сігаєвої Л. Є., Гордієнко М. Г., Касярум О. П., Касярум Н. В., Пашивіної К. В., Скоробогатової Т. І., Вихляєва Ю. М. та ін.

За визначенням Б. П. Єсипова, «Самостійна робота ... це така робота, яка виконується без безпосередньої участі викладача, але за його завданням і в спеціально наданий для цього час» [1, с. 15].

Самостійна робота призначена не тільки для оволодіння певною дисципліною, а й для формування навичок дослідницької діяльності, аналізу, порівняння, самостійності, відповідальності, організованості в будь якій діяльності: навчальній, науковій, професійній і т. д. Результативність самостійної роботи студентів багато в чому залежить від правильно підібраних методів її контролю.

На думку Касярум О. П. та Касярум Н. В. діагностика рівня особистих досягнень студента з кожної дисципліни набуває нового значення у сучасних умовах, яка дозволяє з'ясувати, які питання програми викликають найбільше ускладнення у студентів, неповне або неточне розуміння, що заважає студенту засвоювати навчальний матеріал, формування яких практичних умінь і навичок є важким. Розуміння цих проблем викладачем дозволяє коректувати роботу студента за допомогою індивідуальних завдань, які враховують персональні особливості сприйняття навчального матеріалу [2, с. 145].

Ми виокремлюємо наступні види контролю самостійної роботи майбутніх психологів в процесі вивчення дисциплін циклу природничо наукової підготовки у вищих навчальних закладах: – стартовий контроль знань і умінь студентів, здійснюється до початку самостійного вивчення матеріалу; поточний контроль, проводиться впродовж здійснення студентом самостійної роботи; самоконтроль, здійснюється студентом в процесі самостійної роботи та при підготовці до контрольних заходів; підсумковий контроль, здійснюється після закінчення терміну, відведеного для виконання самостійної роботи.

В останні роки поряд з традиційними формами контролю: колоквіумами, заліками, екзаменами досить широко вводяться нові методи. Серед них ми виокремлюємо: рейтингову систему контролю, яка дозволяє домогтися ритмічності, активізації пізнавальної діяльності, творчої активності в самостійній роботі студента протягом семестру; тестовий контроль, передбачає об'єктивність, економію часу, диференціацію за рівнем контрольованих знань і умінь, індивідуалізацію процесу виконання самостійної роботи; проектний метод забезпечує перевірку практичних умінь і навичок набутих студентами в процесі самостійної роботи.; метод портфоліо дозволяє здійснювати студентам самоконтроль своєї самостійної діяльності і інше.

Таким чином, аналіз проблеми діагностика самостійної роботи майбутніх психологів в процесі природничо-наукової підготовки у вищих навчальних закладах засвідчив, що самостійна робота призначена не тільки для оволодіння певною дисципліною, а й для формування навичок дослідницької діяльності, аналізу, порівняння, самостійності, відповідальності, організованості, а її результативність багато в чому залежить від правильно підібраних методів контролю.

Поряд з традиційними формами контролю для діагностики самостійної роботи майбутніх психологів в процесі природничо-наукової підготовки у вищих навчальних закладах доцільно вводити нові методи такі як рейтингова система, тестування, методи проектування та портфоліо.

Література

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
2. Касярум О. П. Проблеми діагностування й контролю результатів навчання студентів / О. П. Касярум, Н. В. Касярум // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 181. – С. 145-148.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕЖІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА АСЕРТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Бутузова Л. П., Сидоренко Н. І.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Загальносвітова нестабільність та соціально-політична напруженість українського суспільства активізувала посилений науковий інтерес до проблем психологічної безпеки особистості. Перенасиченість інформаційного простору, інтенсивність та складність соціально-психологічних процесів освітянської сфери, висувають особливі вимоги до компетентності сучасного педагога. В практиці педагогічної діяльності затребуваною стає не лише академічна компетентність вчителя, його пластичність, вибірковість, критичність до інформації, але й здатність створити екологічні умови безпечної взаємодії у навчально-виховному процесі. Сучасна школа потребує вчителів нової генерації, психологічними чеснотами яких є прагнення до саморозвитку, повага до індивідуальності, особиста автономія, свобода та відповідальність. У цьому контексті актуалізується проблема психологічних меж особистості самого педагога, їх пластичності, динамічності та стійкості. Оптимальні психологічні межі важливі у створенні екологічно-безпечного простору професійного розвитку суверенного педагога (С.К. Нартова-Бочавер) та для асертивної взаємодії з учнівською молоддю.

Феномен психологічних меж характеризується складністю наукового тлумачення через свою важкоосяжність, проте його існування не викликає сумнівів. Він вивчається у ряді психологічних контекстів. Гештальт-теорія поля (К. Левін, Ф. Перлз) розглядає межу як реалізацію можливостей індивіда у життєвому просторі через енергетичний контакт з оточуючим світом. Когнітивістське трактування презентує її дію функціонального органу, системи та результат активної взаємодії індивіда з середовищем (В. Зінченко, О. Ухтомський). Тілесно-орієнтована парадигма важливу роль у формуванні меж відводить ранньому тілесному досвіду (Т. Леві, В. Тауск). У психоаналітичній традиції це субстанція, що формується в контексті сепарації дитини від матері та визначається якістю материнства (Д. Віннікотт, М. Кляйн, Н. Сахарова, К. Хорні).

Вміння вибудовувати регульовані межі між собою та світом є важливою умовою збереження індивідуальності людини, її вибірковості щодо безпечних та конструктивних зовнішніх впливів, а, отже, психологічного благополуччя, психічного здоров'я і професійної аутентичності (А. Грись, Т. Марцинковська). Конструктив такої межі передбачає можливість педагога відкрито виражати свої почуття та думки, право на відмову, бути самим собою, поруч з реалізацією поставлених перед ним професійних завдань. Психологічна межа водночас захищає психіку від руйнування та пропускає ресурсну для індивідуальності енергію (Т. Леві). Вона уможливорює і самовираження у світі, і «контейнерує» (В. Біон) внутрішні імпульси. На нашу думку, психологічна межа – це віртуально-енергетичне утворення, яке формується в процесі життя людини і дозволяє їй суб'єктивно-динамічно відчувати баланс своєї психічної індивідуальності у взаємодії з оточуючим світом. Індивідуальний досвід такої взаємодії формує розмаїття психологічних кордонів, які можуть бути неоптимальними. Однак психологічна межа розвивається та змінюється протягом усього нашого життя. Оптимальна межа (за Т. Леві) характеризується розвиненістю таких функцій як: 1) спокійно-нейтральної; 2) активно невідпускаючої для шкідливих зовнішніх впливів; 3) повністю проникної для злиття «Я» зі світом; 4) активно вбираючої задля задоволення потреб; 5) активно віддаючої задля самовираження; 6) активно стримуючої для «контейнерування» внутрішніх імпульсів [0]. Якість психологічних меж – це вираження внутрішнього, енергетичного та психічного стану людини. Залежно від стану світу та бажання особистості оптимальна межа здатна змінювати свої характеристики (щільність, проникність, товщину, форму тощо). Жоден з варіантів зміни меж не може бути апріорі правильним чи неправильним, а окреслюється лише в контексті життєвої ситуації людини. Базовою є спокійно-нейтральна функція, що надає межі гнучкості та адекватності, відповідає стану впевненості в собі.

Психологічні межі педагога та учнів значною мірою визначають характер їх міжособистісних стосунків та спілкування, особливо коли йдеться про реалізацію асертивних форм взаємодії, протидії шкільному насиллю та створення багаторівневого безпечного простору освітнього середовища. Дисбаланс психологічної безпеки на основі порушення меж особистості може лежати у

декількох площинах міжособистісної педагогічної взаємодії. По-перше, у стосунках «вчитель-учень»: випробовування учнем (учнями) діапазону прийнятної поведінки на уроці та перервах, прагнення скоротити дистанцію спілкування через нівелювання педагогічної позиції, приниження гідності учня (особливо перед групою ровесників), психологічне насилля у спілкуванні, пасивна чи активна участь у шкільному булінгу. По-друге, у взаємодії колег-педагогів: пліткарство, знецінення досягнень колег, демонстрація зневаги один до одного тощо. По-третє, порушення меж у площині взаємодії педагога та керівництва: публічне приниження, делегування невідповідних функціональних обов'язків, порушення норм професійного такту та етики. По-четверте, розбалансованість взаємодії «педагог-батьки»: двостороннє порушення психологічних меж через маніпулятивне використання вікових, професійних та статусних характеристик. Дисбаланс може супроводжувати порушення меж як в одній з цих площин, так і в декількох, і кожна з них вимагає окремого напрацювання оптимальних індивідуальних психологічних меж майбутнього педагога.

Період навчання в університеті містить ряд потенційних можливостей для формування оптимально-конструктивних психологічних меж педагога як фахівця. Набуття психологічного досвіду розпочинається в ході вивчення майбутніми педагогами загальних та прикладних психологічних дисциплін через активізацію рефлексії професійної діяльності та її співвіднесення зі своєю індивідуальністю та особистою автономією. На цьому етапі важливо конкретизувати особисті цілі та бажання студентів, пов'язаних як з майбутньою професійною діяльністю, так і з особистісним самовизначенням. Наступним кроком може бути аналіз професійних задач та вирішення професійно-орієнтованих задач, програвання сюжетів з практики шкільного життя, де педагог зустрічається із порушенням психологічних меж особистості. Важливим акцентом має стати формування установок на повагу до своїх та чужих меж через реалізацію асертивних форм поведінки, переживання суб'єктивного досвіду переживання відчуття меж в ролі різних учасників педагогічної взаємодії: учнів, колег, батьків, дирекції. Ключовим етапом динаміки психологічних меж майбутніх педагогів стає практичне вибудовування вчительсько-учнівських та колегіальних стосунків під час різних видів практик у загальноосвітніх закладах. Орієнтиром може стати гнучкість у сприйнятті вікових, індивідуальних та типологічних особливостей суб'єктів педвзаємодії у поєднанні з необхідністю утримувати навчально-виховний процес у рамках поставлених перед педагогом завдань.

Література

1. Леви Т.С. Диагностика психологической границы личности: качественный анализ / Т.С. Леви // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 2013. – №5 сентябрь-октябрь 2013. – С. 93-101.
2. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. – 2008. – № 3. – С. 55-62.

ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНОГО ТИПУ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Василенко І. А.

Університет Ушинського, Україна

Метою даного повідомлення є висвітлення результатів емпіричного дослідження гендерних особливостей агресивності студентів різного типу міжособистісної взаємодії.

Наявність надзвичайно високої концентрації агресивності в суспільстві і відсутність однозначного і адекватного наукового визначення цього складного феномена роблять проблему дослідження агресивності, та її особливостей однією з найбільш актуальних проблем сучасного світу, важливим теоретичним та практичним завданням. Дослідження вчених показали, що існує зв'язок між агресивністю особистості та міжособистісними відносинами у групі. Агресивність особистості впливає на її сприйняття оточуючих. Тобто, сприйняття агресивності оточуючими знаходиться в прямому зв'язку з маскулінністю/сприймаємих ними суб'єктів: чим більше виражена у суб'єктів маскулінність, тим більш агресивними вони оцінюються оточуючими. І навпаки, чим більше у суб'єктів виражена фемінність, тим менша агресивність їм притаманна. В залежності від маскулінності та фемінності можна спостерігати різні прояви агресивної поведінки в міжособистісній взаємодії студентів: в першому випадку – це підозрілість, наступальність, непоступливість, безкомпромісність, а в другому – це запальність, образливість і підозрілість. Значною проблемою є прояв агресивності в міжособистісних відносинах, так як являється причиною дескалації конфліктів, формування психотравмуючих ситуацій і ініціювання антисоціальних вчинків.

Проблемі агресії та агресивності присвячені роботи таких зарубіжних авторів як Л. Берковіца, А. Бандури, А. Басса, Д. Річардсона, Е. Фромма, Д. Майерса та ін. [1]. Питання вивчення агресії і

агресивної, поведінки привертали увагу багатьох авторів, знайшовши відображення в ряді робіт Т.Г. Румянцевой, И.А. Фурманова, Г.М. Андреевої, у тому числі і тих що розглядали особливості агресивності та міжособистісної взаємодії Л. М. Семенюк, О.Ю. Дроздов, Т.П. Авдулова та ін. [2; 3]. Проблемами гендерних особливостей, в тому числі й особливостям прояву агресивності, займалися Т. Бендас, Є. Ільїн, Н. Сухарева, А. Реан, Є. Іванова та ін.

Дослідження припускає використання теоретичних та емпіричних методів. Обробка отриманих даних здійснювалася методами кількісного (за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0 for Windows) та якісного (метод «асів», «профілів») аналізу. У емпіричному дослідженні були використані психодіагностичні методики: – FPI (Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник); Опитувальник Басса-Даркі; Тест Лірі. Вибірку склали студенти (у віці від 17 до 21 років) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

Емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення особливостей гендерних особливостей агресивності у осіб різного типу міжособистісної взаємодії. За допомогою методів «асів» та «профілів», виявлено групи досліджуваних з рисами маскулінності та фемінності, з високим та низьким рівнями прояву агресивності.

На основі якісного аналізу емпіричних даних встановлено гендерні особливості агресивності осіб різного типу міжособистісної взаємодії.

У досліджуваних з вираженою фемінністю та низькою агресивністю спостерігаються високі показники по таким типам міжособистісної взаємодії, як доброзичливість, залежність та альтруїстичність. Це виражається в орієнтації на прийняття та соціальне схвалення. Вони гнучкі та компромісні. Через деяку невпевненість в собі такі люди можуть бути залежними від інших та чужої думки. до оточення. Це може проявлятися в відповідальності по відношенню до людей, делікатності, доброти. Певною мірою у деяких представників групи може проявлятися авторитарність у стосунках. Найнижчим показником для цієї групи виступає такий тип міжособистісних відносин як домінування.

Визначено, що осіб з вираженими маскулініними рисами та високим рівнем агресивності характеризує авторитарний, агресивний та егоїстичний типи відношення до оточуючих, не характерно для них дружелюбність. Представники з маскулініними рисами та низьким рівнем агресивності демонструють доброзичливий та альтруїстичний тип відносин, не проявляють егоїстичний тип. Найнижчі показники по прояву дружелюбності.

Встановлено, що у досліджуваних високою агресивністю з фемінними рисами та високою агресивністю з маскулініними рисами в міжособистісних стосунках проявляється авторитарний тип, який демонструє диктаторський, владний, деспотичний характер, тип сильної особистості. Встановлено відмінності між означеними групами, а саме у досліджуваних високої агресивності з фемінними рисами виявляється альтруїстичний тип стосунків та підозрілість по відношенню до оточуючих.

Представники з низьким рівнем агресивності з фемінними рисами та низьким рівнем агресивності з маскулініними рисами демонструють наявність доброзичливого та альтруїстичного типу відносин. З'ясовано відмінності між профілями означених груп, так для досліджуваних низького рівня агресивності з фемінними рисами притаманний залежний тип міжособистісних відносин. Таким чином, проведене дослідження засвідчило, наявність характерних відмінностей типів міжособистісних відносин у представників різного рівня агресивності, за параметрами фемінності та маскулінності.

Література

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург, Речь, 2007. – 425 с.
2. Обозов М. М. Психологія міжособистісних відносин. – К.: Либідь / М. М. Обозов, 1990. – 520 с.
3. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – Санкт-Петербург, 2003. – 355 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Водолазська О. О.

Університет Ушинського, Україна

Яскрава динамічність історичних та економічних змін сучасного суспільства сприяє підвищенню вимог як до особистості, так і до розвитку та змінювання її внутрішнього потенціалу. Психологічне благополуччя є безперервним процесом здійснення самозмінювання особистості.

У визначенні поняття психологічного благополуччя ми опираємося на інтегральну характеристику даного феномену, надану такими вченими, як М.В.Соколова, В.О.Хашченко, П.П.Фесенко, Р.М.Шаміонов та ін. За їх висловлюванням, психологічне благополуччя це особистісне

утворення, яке передбачає складне задоволення власним життям, що відображає одночасне поєднання актуальних та потенційних аспектів життя людини. Переживання психологічного благополуччя є однією з провідних умов повноцінного функціонування особистості в суспільстві, умовою і наслідком самоактуалізації, адаптації до оточуючого середовища, виникненню змін у структурі самої особистості. Отже, психологічне благополуччя особистості – це складний саморух до повного розкриття власних можливостей і здібностей, який відбувається протягом усього життя та має свої особливості на різних етапах особистісного та професійного становлення [2]. Теоретичний аналіз наукових досліджень висвітлює певний зв'язок самозмінювання із психологічним благополуччям особистості.

Метою даного повідомлення є викладення результатів емпіричного дослідження особливостей психологічного благополуччя майбутніх психологів з різним рівнем самозмінювання. Психодіагностичний комплекс склали методики: «Шкала психологічного благополуччя» К.Ріфф; «Діагностика схильності до самозмінювання» О.П. Саннікової та Д.В. Лущикової; кореляційний аналіз виконувався у програмі SPSS 13.0 for Windows.ru.

Вибірку дослідження склали слухачі відділення перепідготовки кадрів зі спеціальності «Психологія» Інституту післядипломної освіти та сертифікації Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Всього було охоплено 80 слухачів у віці від 25 до 57 років.

На підставі отриманих результатів кореляційного аналізу були підтверджені загальні закономірності у взаємостосунках між показниками психологічного благополуччя та самозмінювання особистості. Будучи складним комплексним конструктом, самозмінювання у структурі особистості утворює зв'язки з такими психічними особливостями особистості, які забезпечують той функціональний рівень, на тлі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності подальшої життєдіяльності людини. Можливо, саме в цьому і полягає інтегративна роль компонентів самозмінювання особистості [1].

На наступному етапі дослідження нами зроблено спробу якісного аналізу значущих кореляційних зв'язків між показниками психологічного благополуччя та схильності до самозмінювання для встановлення специфіки психологічного благополуччя досліджуваних в залежності від рівня їх схильності до самозмінювання. Так, за допомогою методу «асів» ми визначили серед досліджуваних групи осіб з високими (четвертий квартиль розподілу) і низькими (перший квартиль розподілу) значеннями показників схильності до самозмінювання. Візуальний аналіз складених профілів наочно продемонстрував відмінності в конфігурації графіків і розташуванні показників психологічного благополуччя двох груп людей з різною схильністю до самозмінювання відносно середньоарифметичної лінії ряду.

Профіль психологічного благополуччя осіб з високим рівнем схильності до самозмінювання характеризується високими значеннями таких показників, як ОЖ (осмисленість життя), С (самоприйняття), А (автономія), УС (управління середовищем), ОР (особистісний ріст), ЦЖ (цілі життя) та низькими значеннями (нижче середньої лінії ряду) показника БА (баланс афекта). Профіль показників психологічного благополуччя групи осіб з низьким рівнем схильності до самозмінювання характеризується сукупністю показників, які знаходяться в межах статистичної норми, окрім показників БА (баланс афекта) і ОЖ (осмисленість життя), значення яких розташовані вище середньої лінії ряду.

За результатами аналізу психологічних профілів було визначено особливості психологічного благополуччя представників вибірки – майбутніх психологів. Так, особам з високим рівнем схильності до самозмінювання притаманна цілеспрямованість, конкретність життєвих цілей, переконання, що додають сенс своєму життю. Це люди, які позитивно ставляться до себе, знають і приймають свої різноманітні прояви, різноспрямовані якості, позитивно ставляться до свого минулого. Представники даної групи характеризуються прийняттям будь-яких емоційних переживань, що супроводжують самозмінювання, позитивним ставленням до свого досвіду змінювання своєї особистості.

Особливості психологічного благополуччя представників групи з низьким рівнем схильності до самозмінювання визначаються таких характеристик, як негативна самооцінка, незадоволеність обставинами особистого життя, відчуття особистої нікчемності та слабкості, недостатня здібність підтримувати позитивні стосунки з оточуючими, недооцінювання особистих здібностей по долаттю життєвих перешкод, засвоєння нових умінь та навичок. Людей зазначеної групи характеризує залежність від думок та оцінок оточуючих; складність у організації повсякденної діяльності, відчуття свого безсилля, невміння контролювати, змінювати, або ж покращити оточуючі обставини.

Отже, проведене емпіричне дослідження підтвердило попередньо проаналізовані наукові дані про зв'язок психологічного благополуччя особистості з її схильністю до самозмінювання.

Література

1. Фризен М.А. Психология саморазвития: монография. / Марина Александровна Фризен. – КамГУ им. Витуса Беринга – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 171 с.
2. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования)/ Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 34-56.

ПРО ОДИН ІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-БАКАЛАВРІВ

Гавліцька А. В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Тенденції розвитку українського суспільства актуалізують кожний на психологічне знання. А це обумовлює нові вимоги перед освітою в цілому і професійною підготовкою фахівців-психологів, зокрема. Це пов'язане з особливостями професії психолога з-поміж інших соціономічних професій: йдеться про фахівця, здатного надати компетентну допомогу людині реалізувати свій потенціал, досягти комфортності в соціумі, знайти саме своє домірне місце в сучасному суперечливому і динамічному світі, позитивно впливати на гуманізацію суспільства. Відтак, все більш актуальним стає попит на підготовку фахівців, які вже в умовах вищої школи набули відповідний ступінь психологічної компетенції.

Загальноновизнаною є і серед науковців (Н.Бібік, А.Богущ, І.Зимня, А.Хуторський та ін.), і серед практиків «допомогаючих професій», де чільне місце посідає шкільний психолог (Т.Бабаєва, В.Зеленко, Л.Паточкіна, Г.Харченко та ін.), дослідницька позиція про безсумнівні переваги саме компетентнісної освітньої парадигми. Наприклад, вивчаючи психологію професіоналізму, А.К.Маркова обґрунтувала доцільність розрізняти такі види професійної компетентності особистості: 1) спеціальна або діяльнісна, що передбачає не лише належний рівень оволодіння фаховими знаннями, а й вміннями застосовувати їх на практиці; 2) соціальна, яка характеризується сформованістю способів спільної професійної діяльності і співпраці, прийнятими у професійній спільноті прийоми професійного спілкування; 3) особистісна, що передбачає сформованість прийомів самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійній деформації [1, с.103]. Особливий інтерес становлять наукові розвідки, в яких містяться результати вивчення суто психологічних аспектів компетентнісного підходу. У цьому зв'язку привертають підвищену увагу наопрацювання Ю.М.Швалба, який розглядає в якості ключового компонента компетентності «діяльні сну здатність», що містить психологічну готовність та психологічну оснащеність [2, с.109-110]. До того ж науковець окреслює етапність формування компетентності, а саме: 1) актуалізація життєвого досвіду (практична задача); 2) демонстрація розмаїття способів рішення (учбово-практична задача); 3) порівняння обраних способів (навчальна задача); 4) аналіз предмету дій (теоретична задача); 5) актуалізація такої професійної практики, де вирішується окреслений тип задач (учбово-професійна задача); 6) демонстрація зразків (учбово-практична задача); 7) аналіз причин успіху (неуспіху) – професійно-рефлексивна задача; 8) актуалізація досвіду розвитку професійної здатності (задача на професіогенез). Отже, психолог розширює наукове знання про психологічні аспекти компетентнісного підходу [1, с. 110-112], надаючи виключної ваги феномену здатності.

Між тим, проблематика здатності у сучасній психології здебільшого досліджується у ракурсі діяльнісного (Б.Теплов, М.Ярошевський та ін.) і функціонального підходів; останній, як відомо, найбільш фундаментально дослідив Л.С.Виготський. Сучасні вітчизняні психологи (зокрема, В.В.Завірюха) трактують здатність особистості як складне психологічне утворення, що репрезентоване і здібностями, і якостями, і властивостями, сукупність яких забезпечує потенційну її можливість виконувати «елементи певної діяльності в їх єдності». Відтак, можна стверджувати, що нині вже склалось теоретичне підґрунтя для розширення наукових уявлень про змістове наповнення поняття «психологічна компетентність фахівця». А це слугує активізації дослідницьких підходів щодо осмислення наукового статусу базових понять психологічної компетентності майбутнього фахівця [3].

Дбаючи про формування у студентів – майбутніх психологів-бакалаврів психологічної компетентності, як особистісно-професійної якості, привертають увагу інтерактивні технології, домінантою яких виступає студенто-центроване навчання. Так, намагаючись посилити практико-орієнтовну складову навчально-пізнавальної діяльності студентів на етапі їх професіоналізації, ми в своєму досвіді системно використовували кейс-метод. Принагідно зауважимо, що переваги цього методу загальноновизнані практиками [3, с. 60-63]. В нашому досвіді викладання психологічних

навчальних дисциплін ситуаційний аналіз, спрямований на осмислення освітньої практики, де психологічні явища були предметом аналітичної діяльності майбутніх психологів, видалось за можливе конструктивно вирішувати сукупність навчально-професійних завдань. А саме: розвиток у студентів комунікативних, діагностичних, проектувальних умінь. До того ж вирішення кейсів сприяє продуктивному фаховому навчанні майбутніх психологів, оскільки студенти привчаються добирати психологічний інструментарій, інтерпретувати набуті психологічні результати, оволодівати здатністю реалізовувати психо-корекційні програми. Важко переоцінити кейс-метод в активізації професійних інтересів майбутніх фахівців, в оптимізації процесу формування їх творчої індивідуальності та професійної ідентичності. У такий спосіб, як переконує практика, успішно реалізуються основні принципи психологічної науки – розвитку (Л.І.Анциферова, С.Д.Максименко та ін.), активності (В.М.М'ясищев, А.В.Петровський та ін.), єдності свідомості та діяльності (О.М.Леонтьєв та ін.), детермінізму (Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубінштейн та ін.), системності (О.О.Богданов, Г.Саймон та ін.).

Отже має сенс осмисляти психологічну компетентність майбутніх фахівців і як мету, і як перспективу, і як процес, і як потребу, і як результат.

Література

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
2. Швалб Ю.М, Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методол. семінару. – К., 2009. – С. 105-113.
3. Венгер Г.С. Психологічна компетентність фахівця: зміст та основні підходи // Педагогіка та психологія: сучасний стан розвитку наукових досліджень та перспективи: Матер. Всеукр. наук-практ. конфер. – Запоріжжя, 2016. – С. 127-130.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING CHILDREN'S AND YOUTH'S RISK DEVELOPMENT

Dr. T. Hovorun

*PhD. Pope John the II Lublin Catholic University,
Skovoroda Pereyaslav-Chmelnytski State Pedagogical University, Ukraine*

The so-called youth «risk groups» are characterized by a number of socio-psychological problems which prevent them from becoming responsible and socially oriented adults. They include parental and family dysfunction, emotional and cognitive deprivations at school, anti-social behavior, not being able to keep up with certain standards of behavior, all of which endangers the socialization of children and adolescents. Social well-being depends on the timely process of resocialization, the ability of society to educate biological parents and teach their children more adaptive, prosocial behavior. M. Rutter and D. Quinton in their research «Parental psychiatric disorder: Effects on children» determined the index of risk factors for disorders in children. They found that in young boys the probability of mental illness was 2% with one family risk factor (or no such factor at all), 6% – in the case of two or three factors, and a whopping 21% in case of four or more unfavorable family factors. The main unfavorable family factors include serious dissonance in communication and interactions in a married couple; low socioeconomic status of the family; congestion in parents' home – too many family members; antisocial behavior or criminal case of the father; mental illness or disorder in mother's behavior; difficulties in identifying a child's place in the family or school, and child's spending time outside of home, in the street environment. Compared to low-risk children, high-risk children perceive and encode signals in the surrounding environment with excessive alertness to hostility and aggression. They demonstrate a tendency to prescribe to other people hostile intentions and underestimate their own aggressiveness. They have limited repertoire of solutions in the case of interpersonal problems (little verbal assertiveness, co-operation, and excess aggression) and low levels of empathy. They are also characterized by low self-esteem during the period of adolescence. Parents who experience financial stress chronically show more irritability towards the child. They are more aggressive towards the necessity of nourishing a child, and taking care of the child; oftentimes they resort to completely ignoring their child's needs. This is what is called The Circle of Poverty, the risk of children from underprivileged families to have worse education, which in turns undermines their chances of getting a well-paying job and to provide for their family and increases the chances of violent behavior and social depravation. The focus of social work should thus be directed towards supporting the parental family in teaching children prosocial behaviors and on emphasizing children's involvement in school and peer groups. It is this kind of focus on integration of youth «risk groups» that will promote the long-term health of the society.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ СУПРОВОДУ КОНФЛІКТНИХ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗОНИ АТО В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Грек О. М.

Університет Ушинського, Україна

Сучасний стан розвитку нашого суспільства, характерними рисами якого є соціально-економічні негаразди, обумовлює зростання різних відхилень в поведінці людини, особливо це проявляється у поведінці підлітків. На сьогоднішній день багато уваги приділяється психологічному супроводу дітей із зони АТО, які потребують значної уваги з боку фахівців. Тобто, актуальною постає проблема роботи психологів з дітьми, підлітками та юнаками, які проживали та живуть у зоні АТО.

Як зазначають науковці, конфлікт є закономірною та природною характеристикою соціальних відносин. Проте, військові дії, які відбуваються в нашій країні, сприяють розвитку конфліктної соціальної позиції сучасних підлітків, що сприяє прояву деструктивних форм поведінки і спотвореного ціннісного ставлення до себе і до навколишнього світу. В роботах таких вчених, як К.А. Абульханова-Славська, А.Л. Анцупов, Ф.М. Бородкін, М.М. Главатських, Н.В. Гришина, В.І. Журавльов, Н.В. Ключева, Т.І. Марголіна, В.С. Мерлін, А.А. Реан, Б.І. Хасан, О.І. Шипілов представлені різні підходи до визначення природи конфлікту, його визначення та види, закономірності виникнення та вирішення [1;2;3]. Також, в роботах психологів доведено, що саме підлітковий вік, є кризовим періодом розвитку в онтогенезі, що пов'язано з активним психофізіологічним розвитком, імпульсивністю, емоційною нестабільністю, підвищеною вразливістю, особливою чутливістю до впливів навколишнього середовища [4;5;6]. Незважаючи на значний інтерес науковців до проблеми вивчення конфліктної поведінки підлітків вона досі залишається актуальною. Отже, ми поставили за мету вивчення психологічних особливостей конфліктності підлітків із зони АТО та розробити програми психологічного супроводу конфліктних підлітків в умовах рекреації. Проведено емпіричне дослідження психологічних особливостей конфліктності підлітків із зони АТО (n=80), в якому розроблена діагностична експрес-програма з наступними методиками: діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса (адаптація Н.В. Гришиної), особистісна агресивність та конфліктність (Є. П. Ільїн та П.А. Ковальов), «Тактика поведінки у конфлікті», самооцінка конфліктності-2; «Шкала соціально-ситуаційної тривоги» О.Кондаша.

Виявлено, що у підлітків із зони АТО серед стилів поведінки в конфліктних ситуаціях переважає конкуренція, а найменш використаними є пристосування, компроміс, уникнення та співпраця. Встановлено, що серед досліджуваних 48% мають явно виражену тенденцію до конфліктності, а 20% досліджуваних обирають тактику поведінки у конфлікті таку як діяти напролом. Проте, у 15% підлітків виявлено дуже високий ступінь самооцінки конфліктності. Найбільш вираженою у підлітків із зони АТО є шкала міжособистісної тривожності, другою є самооцінна тривожність, третьою – шкільна тривожність.

Вивчено зв'язки між показниками стилів поведінки у конфлікті та показниками поведінкових установок в роботах підлітків із зони АТО. Виявлено взаємозв'язок між такими показниками стилів поведінки в роботах підлітків, як компроміс і співпраця та напористість і непоступливість (при $p < 0,05$); між конкуренцією та нетерпимістю до інших, мстивістю, безкомпромісністю, запальністю, образливістю, підозрілістю (при $p < 0,01$). Зворотні тісні зв'язки виявлені в роботах досліджуваних між показниками конкуренція та напористість, непоступливість ($p < 0,05$); пристосування і співпраця та нетерпимість до інших, мстивість, безкомпромісність, запальність, образливість, підозрілість (при $p < 0,01$). Тісні зв'язків встановлені між показниками конфліктності та конкуренцією, нетерпимістю до інших, мстивістю, безкомпромісністю, запальністю, образливістю, підозрілістю (при $p < 0,01$); між самооцінною тривожністю та конкуренцією, міжособистісна тривожність та пристосування (при $p < 0,05$). Зворотні значущі зв'язки виявлено між показником конфліктності та пристосуванням, компромісом, співпрацею (при $p < 0,05$), напористістю, непоступливістю (при $p < 0,05$); між шкільною тривожністю та пристосуванням, самооцінною тривожністю та пристосуванням, співпрацею (при $p < 0,05$).

На основі одержаних результатів було розроблено програму психологічного супроводу конфліктних підлітків із зони АТО в умовах рекреації, яка складається з діагностичної роботи, корекційно-розвивальної роботи, консультативної роботи та психологічної просвіти. Діагностична робота включає проведення діагностики рівня конфліктності та індивідуально-особистісних характеристик підлітків із зони АТО. Корекційно-розвивальна робота передбачає використання тренінгу з формування конструктивних способів поведінки в конфліктних ситуаціях. Консультативна робота спрямована на надання індивідуальних консультацій конфліктним підліткам щодо їх індивідуально-психологічних характеристик. Психологічна просвіта передбачає проведення бесід з педагогами-організаторами щодо особливостей роботи з підлітками із зони АТО, їх індивідуально-психологічних характеристик. Розроблено психологічний тренінг з формування конструктивних способів поведінки в конфліктних ситуаціях у підлітків із зони бойових дій,

спрямований на: а) розвиток конструктивних способів вирішення конфліктів; б) розвиток навичок ефективного спілкування; в) зниження агресивності та тривожності.

З метою оволодіння експрес-програмою роботи з підлітками в умовах рекреації розроблено спецкурс «Психологічний супровід підлітків в умовах рекреації», в якому один із розділів присвячений особливостям роботи психолога з підлітками із зони АТО в умовах рекреації. В рамках спецкурсу студенти-психологи розглядають теоретичні аспекти означеної проблеми, оволодівають методиками експрес-діагностики та тренінгами роботи з підлітками із зони АТО.

Література

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М.: Юнити, 2011. – 551 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта 2-е изд. [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Долинська Л. В. Психологія конфлікту: навч. посібник / Л. В. Долинська, Л. П. Матяш-Заяц. – К.: Каравела, 2010. – 304 с.
4. Ілійчук В. І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки / В. І. Ілійчук. – К.: ЛІБІДЬ, 1996. – 22 с.
5. Кoberник (Котлова) Л. О. Психодіагностика конфліктних форм поведінки студентів в системі вищої освіти / Л. О. Кoberник / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 233–238.
6. Куликова Т. И. Подготовка студента-психолога к работе по профилактике межэтнических подростковых конфликтов / Т. И. Куликова // Концепт. – 2013. – № 04 (апрель). – ART 13086. – 0,5 п. л. – URL: <http://ekoncept.ru/2013/13086.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

Денисенко А. А.

Университет Ушинского, Украина

В развитии детей часто возникают проблемы, которые выражаются в отклонении от общепринятых социальных возрастных ожиданий, школьно-образовательных нормативов успешности, установленных в обществе норм поведения и общения, соответственно, они проявляются в школьной неуспеваемости, недисциплинированности, наличии негативных качеств, нарушении поведения и прав окружающих людей.

Несмотря на многочисленные исследования в различных областях науки (П.К. Анохин, С.А. Беличева, В.Д. Менделевич, А.И. Невский, Д.В. Четвериков и др.), данная проблема продолжает оставаться одной из актуальных.

Цель нашей работы состоит в том, чтобы будущие психологи овладели методами профилактической работы с педагогически запущенными учащимися.

Известно, что педагогическая запущенность обусловлена, прежде всего, недостатками воспитательно-образовательной работы, следствием которых является несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности. Ее проявлениями следует считать труднообучаемость и трудновоспитуемость, то есть педагогическую трудность ребенка и слабо выраженную индивидуальность в учебно-познавательном процессе (А.И. Липкина, Н.А. Менчинская, Р.В. Овчарова, Л.С. Славина и др.).

Работа психолога с неуспевающими детьми заключается в выявлении возможных нарушений и их ликвидации по средствам методов профилактики. В частности, выявление учащихся отстающих в учебе в масштабе класса и школы; определение причин и изучение индивидуальных особенностей детей; составление плана психологической коррекции; изменение характера взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми; вовлечение учащихся в различные виды деятельности и обеспечение успеха в ней; изменение условий семейного воспитания. Для этого необходимо: не реже одного раза в семестр, выявлять неуспевающих учащихся по двум и более учебным предметам; изучить взаимоотношения учеников с педагогами школы; определить реальное положение ученика в классе; выяснить характер использования учениками своего свободного времени.

В тезаурус психологических методов диагностики педагогической запущенности в качестве основного является метод комплексной экспресс-диагностики ученика, родителей и педагогов. Г.В. Бурменская предлагает схему обследования неуспевающего ребенка, а именно диагностику познавательных процессов («Внимание», «Память», «Ягуар», «ШТОМ», «ШТУР» и др.), мотивации («Мотивация учения и причины неуспеваемости», «Мотивации достижения» и др.), межличностных отношений («Отношение к учебному заведению», «Социальный интеллект» и др.) и стиля воспитания («Анализ семейных взаимоотношений», тест-опросник родительского отношения и др.).

В индивидуальной работе с отстающими детьми, наблюдая и беседуя о выполнении учебного задания, психолог должен обнаружить ошибки и промахи в учебной деятельности. Иными словами перестроить нежелательные приемы работы, то есть усовершенствовать вместе с ребенком старый способ, соблюдая корректность и не лишая школьника права на индивидуализацию работы.

Установлено, что часто слабоуспевающие ученики в процессе усвоения учебных навыков упрощают и вульгаризируют их. Также есть учащиеся, которые вообще не имеют устойчивых способов работы и используют случайные, не соответствующие характеру заданий приемы. Если психолог не обратит на это внимание то, они могут закрепиться и привести к устойчивому отставанию в учебе.

Е.Д. Божович советует предложить детям в течение 2–3 недель проследить (по оценкам) результаты своего учебного процесса на основе старой привычной системы, а затем новой, рекомендованной психологом. Если ученик не принимает этих советов, можно порекомендовать учителю давать ему индивидуальные задания, которые неизбежно требуют новых способов работы. Такие задания, как правило, не будут вызывать протест, поскольку они воспринимаются ребенком вне связи с предложением изменить свои привычки.

Напомним, что взаимодействие психолога с ребенком должно строиться на расположении к общению, поиске общего интереса, изучении позитивных и негативных демонстрируемых качеств и формировании оптимальных отношений.

Психокоррекция проходит в индивидуальном или групповом режиме. Основной задачей психолога на этом этапе является использование программ специальной психологической помощи для одного ребенка или группы. Также должна быть определена ориентировочная продолжительность как отдельного занятия, так и цикла занятий в целом. Все эти показатели должны быть не только отражены, но и обоснованы в программе коррекционной работы (В.В. Базелюк).

Следует отметить, что при коррекции познавательной и эмоциональной сфер используют методы когнитивной тренировки вербального интеллекта и методы терапии средствами искусства. Коррекция общения проводится с помощью игровой терапии, методов позитивного общения, ролевого научения, коммуникативных игр и психологических упражнений, а также методов расшатывания традиционных позитивных ролей и статусного перемещения ребенка. Нарушения учебной деятельности корректируются методом снижения значимости учителя на уроке, потребностей и тревожности при формировании адекватной самооценки школьных достижений. При нарушении самосознания используется психологический массаж, подтверждение уникальности ребенка, развитие позитивного восприятия окружающих. Завершением этого этапа работы является динамическое или итоговое обследование, а именно оценка состояния ребенка.

Необходимо учитывать, что психолог окажется бессильным в достижении главной цели, если будет работать в одиночку, если не обретет себе поддержку в лице администрации и творческих педагогов, только тесный контакт обеспечит профессиональный успех.

Литература

1. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков: Пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников [Под. ред. С.А. Беличевой]. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России» 1999. – 198 с.
2. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. – СПб.: Санкт-Петербургского университет, 2000. – 229 с.

ЕМПАТІЙНІ ПЕРЕЖИВАННЯ ЮНАЦТВА, ЩО ВИХОВУЄТЬСЯ В ПОВНИХ ТА НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Журавльова Л. П., Литвинчук А. І., Можаровська Т. В.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

При однакових умовах фізіологічного розвитку, емоційне ставлення до оточуючих дитини з неповної сім'ї, порівняно з іншими дітьми, має власні специфіку та особливості, перед усім, визначені самими умовами середовища, в якому вона зростає. Функціональна дієздатність неповної сім'ї має низку особливостей. В наслідок відсутності одного з батьків іншому необхідно забезпечити матеріальний добробут сім'ї, компенсувати дефіцит виховного впливу. Провідним чинником психологічного клімату таких сімей є емоційні переживання її членів. В переважній більшості випадків виховна атмосфера неповної сім'ї негативно відображається на становленні особистості дитини.

В повній сім'ї емоційний клімат здебільшого забезпечує жінка (мати), батько виконує функції нормативного контролю, забезпечує регуляцію поведінки. Натомість в неповній сім'ї всі батьківські функції перекладаються на матір, що може призвести до часткової деформації емоційної лабільності, а відтак емпатійної сензитивності дитини.

Емоції відіграють значну роль у процесі становлення особистості, здійснюють вплив на формування світогляду, сприяють її самоствердженню. Певні емоційні процеси супроводжують діяльність усіх психічних функцій особистості і проявляються в різних за мірою інтенсивності настроях та афективних станах. В емоційних реакціях розкриваються не лише типові для людини форми поведінки, але й випадкові, не характерні для її психічного профілю.

Так, порівняльні дослідження емоційних проявів дітей з повних та неповних сімей [2], свідчать про те, що школярі з повних сімей більш урівноважені та спокійні, вільні у своїй поведінці, показники їх самопочуття, активності на настрій вищі, порівняно зі школярами з неповних сімей. Ставлення дорослих до дітей з повних та неповних сімей в цілому однакове, проте в повних сім'ях контроль за ними є вищим. У дітей з неповної сім'ї є більш вираженою емоційна залежність від матері. Загалом, емоційний фон діяльності та спілкування у дітей з неповних сімей низький, порівняно з дітьми з повних сімей [3].

Зважаючи на подане вище, завданням нашого дослідження є здійснення порівняльного аналізу емпатійних переживань юнацтва, що виховується в повних та неповних сім'ях. В дослідженні взяли участь 60 студентів першого курсу соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка денної та заочної форми навчання. Вибірка формувалася з урахуваннями рівномірності гендерного розподілу та належності до відповідного типу сім'ї (повної – наявність обох батьків, або неповної – наявність одного з батьків). Для дослідження рівня розвитку емпатії було використано «Тест на визначення емпатії підлітків та юнаків» Л.П. Журавльової [1].

Дослідження емпатійних переживань юнацтва, що виховується в повних та неповних сім'ях виявило, що рівень розвитку емпатії респондентів в обох експериментальних групах є, відповідно, низький та дуже низький.

Результати дослідження показали, що існують достовірні відмінності у проявах різних форм емпатії юнаків та юнок з повних та неповних сімей. Так, співпереживання проявляють 47% юнаків з повних сімей та 52% – з неповних ($p \leq 0,05$); реальне сприяння на шкоду собі – 14% юнаків з повних сімей та 9,4% – з неповних сімей ($p \leq 0,05$). Юнакам та юнкам, що виховуються у повних сім'ях характерна здатність до контрольованих емоційних реакцій, усвідомлення власного емоційного стану та підбір адекватної реакції на емоційний стан іншого. У досліджуваних з неповних сімей реальне сприяння на шкоду собі характеризується швидким прийняттям рішень, проте воно не завжди зважене і часто детерміноване зовнішніми стимулами. Так, вони більше схильні до швидкого прийняття рішень, критично не перевіряють отриману інформацію, а тому, саме здатні до необдуманих рішень під впливом моменту на протигагу досліджуваням, які виховуються у повних сім'ях.

На другому місці за значущістю вираженості знаходиться реальне сприяння не на шкоду собі (17,4% у юнаків з повних сімей та 17,2% – з неповних сімей). Такі показники характеризуються адекватною зваженістю особистості власних можливостей та подальших наслідків вчинків, швидким і рішучим прийняттям рішення та здатністю чітко виокремити ступінь ризику для власної особи.

У проявах решти форм емпатії не виявлено достовірних відмінностей. Так, співчуття проявляють 12,6 % опитих з повних сімей та 12,4% – з неповних сімей. Ці юнаки та юнки здатні висловити свої переживання вербально і, як правило, обмежуються таким актом міжособистісної взаємодії.

Внутрішнє сприяння проявляють лише по 7,0 % досліджуваних з обох груп, антиемпатію та індіферентність – по 1,0 %.

Отже, існують відмінності у проявах різних форм емпатії юнацтва з повних та неповних сімей: співпереживання демонструють досліджувані з обох груп, але у тих, які виховуються в повних сім'ях воно виражено значно менше, хоча вони схильні вдаватися до реального сприяння на шкоду собі. В решті форм емпатії не виявлено відмінностей. Отримані результати свідчать про можливість подальшого вивчення особливостей та детермінант емпатійності юнацтва з повних та неповних сімей.

Література

1. Журавльова Л.П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л.П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія. – Т. 12. – С. 154-161.
2. Сайфугалиева А.И. Вопросы эмоционального состояния детей в неполных семьях [Електронний ресурс] / Сайфугалиева А.И., Казарян М.Ю. // Режим доступу: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10299.php>
3. Комкова Е.И. Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации [Електронний ресурс] / Е.И. Комкова // Режим доступу: http://psyjournals.ru/bozhovich/issue/30157_full.shtml.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ВПЛИВІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УПРАВЛІНЦІВ

Завидівська О. І.

*Львівський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Університет банківської справи», Україна*

Основною метою і завданням будь-якої науки на сьогодні є врахування всіх соціально-економічних і духовно-політичних процесів. Компетентнісний підхід як поняття і як системна концепція освіченості особистості став інтенсивно розвиватися в Україні на початку XXI століття під впливом моделей освіти Західної Європи, США і, безумовно, під впливом Болонського процесу. Реалізація компетентнісно орієнтованого підходу у процесі професійної підготовки спеціалістів управління персоналом – це, перш за все, система спеціальних психолого-педагогічних впливів на студента з метою формування у них здоров'яорієнтованого мислення.

Формування здоров'яорієнтованого мислення майбутніх управлінців впродовж вивчення фахових дисциплін, організацію їх пізнавальної діяльності в умовах сучасності важко уявити без компетентнісного підходу до навчання. Успіхи компетентнісно орієнтованого навчання, вивчення алгоритмів формування різних компетенцій через засвоєння знань і навичок, конструювання різних типів мислення свідчать про початок нового етапу в розвитку науки про управління персоналом.

Мета компетентнісно орієнтованого підходу визначається як зовнішнім середовищем, так і внутрішніми потребами суб'єкта управління через відповідні психолого-педагогічні впливи [1].

Сучасні життєві проблеми та особливості розвитку нашого суспільства вимагають формування у майбутнього фахівця управління персоналом таких якостей, як фінансова грамотність, юридична обізнаність, екологічна культура, інформаційна культура, творча активність, креатив, толерантність, що загалом і становить основу їхньої професійної компетентності. Однак, цей перелік, на нашу думку, був би неповним без таких аспектів як ноосферна свідомість і культура здоров'я. Під поняттям «культура здоров'я» ми розуміємо здатність студентів, які здобувають спеціальність управління персоналом, до створення здоров'яорієнтованого середовища [2].

Стає очевидним, що «компетенція» і «компетентність» є категоріями, які підпорядковуються закономірностям, принципам формування і розвитку таких категорій, як «якість» і «властивість», тобто рівень сформованості компетенцій та компетентностей залежить від розвитку і сформованості якостей і властивостей фахівця. Отже, система сформованих компетенцій впливає на формування професійної компетентності майбутнього фахівця управління персоналом. Вища якість сформованих компетенцій є ознакою більш високого рівня освіченості людини в професійних питаннях, тобто свідчить про фахову компетентність кращої якості – майстерність.

Властивість – це свого роду і характеристика, і можливість діяти одночасно. Наші спостереження показали, що трактування цього поняття у процесі компетентнісно орієнтованого навчання студентів спеціальності управління персоналом вимагає двоякої інтерпретації: атрибутивної і функціонально-кібернетичної. Перша лінія інтерпретації розкриває властивість як атрибут, який належить об'єктові або процесові. У цьому разі суть полягає у взаємодії спостерігача, або того, хто пізнає суб'єкт із самим об'єктом. Як бачимо, ідеться про «властивість» як дещо статичне. Друга лінія інтерпретації визначає «властивість» як ніщо інше, як динамічне явище, котре виникає у процесі поведінки об'єкта і характеризується його реакцією на різного роду впливи. Розуміння «властивостей» з точки зору психології дає можливість визначати «якості» як динамічну систему, в якій властивості можуть трактуватись як «вихідні функції», «динамічні відгуки» такої системи.

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозумілим, що компетенції і компетентності у процесі навчання студентів виступають специфічними структурними і динамічними новоствореними категоріями. Це складні властивості системи формування професійних навичок майбутніх управлінців, що потребують підпорядкування відповідним принципам, вивчення психолого-педагогічних впливів компетентнісно орієнтованого підходу.

Формою прояву компетенцій і одночасно засобом формування компетентностей можна вважати майстерність. Іншими словами, майстерність є вищим проявом компетентності.

Рівень освіченості майбутніх управлінців у питаннях здоров'язбереження – це відображення якості їхньої освіти і самоосвіти [3]. Проблема в цьому разі полягає у правильному менеджменті, тобто управлінні процесом фахової підготовки студентів, вибором організаційних психолого-педагогічних впливів для формування у них готовності до створення здоров'яорієнтованого середовища. Генетичні задатки, індивідуальні здібності кожної людини, різний рівень здоров'я і психоемоційного стану, специфіка професійної діяльності управлінця вимагають не лише компетентнісного, а ще й орієнтованого підходу до кожного студента.

Результат наших спостережень і власний педагогічний досвід дозволяють зробити висновок про необхідність моделювання психолого-педагогічних впливів для створення

здоров'яорієнтованого середовища у процесі фахової підготовки спеціалістів управління персоналом на засадах компетентісно орієнтованого підходу. Розпочинати таке моделювання слід із синтезу системно-генетичного і нормативного (цільового) аспектів у процесі фахової підготовки. Перший аспект відображає генетичні задатки і можливості кожного студента, а другий визначається завданнями безперервного, прогресивного людського розвитку.

Узагальнюючи слід зазначити, що як використання категорії «компетенція», так і призначення цієї категорії для зміни якості життя дозволяють визначити здоров'яорієнтовану компетенцію як сукупність потенційних якостей у системі прогнозованої якісної професійної освіти майбутнього управлінця.

Можна сказати, що компетентність у питаннях «управління» здоров'ям є ядром, або важливим концептом професіоналізму майбутнього фахівця з управління персоналом.

Література

1. Завидівська Н. Н. Концептуалізація компетентісно орієнтованого підходу в умовах фундаменталізації вищої фізкультурної освіти / Наталія Завидівська // Слобожанський науково-спортивний вісник: наук.-теорет. Журнал. – Харків: ХДАФК, 2010. – №4. – С. 113-117.
2. Zavydivska N. Health management as component of modern higher education system / Nataliia Zavydivska, Olga Zavydivska / Knowledge – economy – society : Copyright by the Crakov University of Economics: Crakov, 2014, pp. 239-241.
3. Zavydivska O. Self-management as a condition for creating a health culture among students / Olga I. Zavydivska, Nataliia N. Zavydivska, Olena V. Khanikiants//Journal of Physical Education and Sport(JPES), 16 Supplement I ssue (1), Art 93, 2016, pp. 592-597.

ПАССИОНАРНОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРЕДИТОР САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Иванова Я. В.

Университет Ушинского, Украина

Самоактуализация будущего учителя занимает важное место в его самоопределении и отражает не только возможность эффективно выполнять педагогическую деятельность, но и мировоззренческие, экзистенциальные, ценностно-смысловые принципы познания и обучения будущих поколений. Так, познавательный интерес, независимость и автономность в суждениях и, в тоже время, поиск продуктивных решений, выражение индивидуальности и ориентация на ценности и смыслы во взаимодействии с окружающими, будут определяющими в формировании и развитии личности будущего педагога.

Учитывая данные положения, возникает необходимость в поиске надежных прогностических признаков, указывающих на перспективы личностного роста и самоактуализации у учителей.

К числу таких свойств, по нашему мнению, относится пассионарность как склонность личности к преобразованию действительности (изменению среды), направленному на реализацию функционально устойчивой цели в решении экзистенциальной задачи. Высокая преобразовательная активность, вера в свои силы и возможности, выступающая основой пассионарности, имеет точки соприкосновения с самоактуализацией.

С целью проверки этой гипотезы мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение соотношения когнитивных аспектов пассионарности и самоактуализации личности.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) аналитико-интерпретационный. Для диагностики показателей пассионарности использовалась «Методика диагностики компонентов пассионарности» (О. В. Кузнецова, Я. В. Иванова) [1]; для изучения самоактуализации личности – «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ) (А. В. Лазукин, в адаптации Н. Ф. Калиной) [3].

В исследовании принимали участие 229 человек, студенты разных факультетов Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Корреляционный анализ, направленный на поиск взаимосвязей между изучаемыми показателями, проводился с использованием компьютерной программы SPSS 23.0 for Windows.

Применение процедуры корреляционного анализа позволило установить закономерности в соотношении пассионарности и самоактуализации. Обнаружены связи на 1% и 5% уровне статистической значимости, что свидетельствует об определенной близости и взаимозависимости изучаемых параметров. В данной публикации рассмотрим более подробно лишь некоторые полученные данные о взаимосвязях общего показателя пассионарности и самоактуализации.

Положительная корреляция общего показателя пассионарности и показателя «ценность» ($r = 0.216$, при $p \leq 0.01$) свидетельствует о взаимозависимости указанных характеристик: с одной стороны, понимание своего предназначения в жизни; ориентация на решение экзистенциальной задачи, продуктивное решение проблемной ситуации и, с другой, ориентация на ценности, которые разделяет самоактуализирующая личность: истина, добро, красота, совершенство, свершения, справедливость, легкость без усилия, игра, самодостаточность. Эти ценности отражают важность гармоничного бытия и здоровых отношений с людьми, далеких от желания манипулировать ими в своих интересах [2].

Выявлен факт положительной корреляции общего показателя пассионарности со шкалой «взгляд на природу человека» ($r = 0.198$, при $p \leq 0.01$). Решение экзистенциально важной задачи направлено на поиск точек опоры и принадлежности внутреннего потенциала во внешнем мире, с границами самопознания через познание другого. Чем выше ориентация на экзистенциальные цели, тем больше потребность в построении гармоничных межличностных отношений, доброжелательность, вера в могущество человеческих возможностей [2].

Отмечены взаимосвязи общего показателя пассионарности и со шкалой «стремление к творчеству и креативность» ($r = 0.226$, при $p \leq 0.01$). Взаимосвязь данных показателей указывает на то, что преобразование действительности как возможность расширения границ познания, реализации внутреннего потенциала и индивидуальности, вовлеченность в процесс деятельности отражает характер взаимодействия с внутренней свободой выбора, творческое отношение к жизни [2].

В ходе корреляционного анализа установлена взаимосвязь пассионарности со шкалами самоактуализации (ценности, взгляд на природу человека, стремление к творчеству и креативность). Полученные взаимосвязи отражают специфику и функциональное значение пассионарности в процессе развития личности, что позволяет рассматривать ее как психологический предиктор самоактуализации будущих учителей.

Литература

1. Кузнецова О.В., Иванова Я. В. Компонентная структура пассионарности: материалы V Международной научно-практической конференции [«Социализация и ресоциализация личности в условиях современного общества»], (Киев, 11-12 ноября 2016 г.). – Мин-во образ. и науки Украины/ Киевский нац. ун-т им. Т. Шевченко. – К.: Изд-во «Виварио», 2016. – 182 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
3. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Наука, 2009. – 342 с.

DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Kazanzhy M. I.

Ushynsky University, Ukraine

The facilitative ability, specifically facilitation, is often considered by researchers as a process, method, technology, model, function, procedure or approach to another person's development, promoting their personal growth. Facilitation becomes very important in educational activities that a priori should promote another person's development. So, it is especially relevant to study the role of facilitation in all phases of teachers' professionalization, in particular, during one of the first basic period – in the process of educational and professional activities.

The importance of facilitation in educational activities can not be doubted – even institutionalization of the special facilitative field of pedagogy is recognized relevant (S. Ya. Romashyna, O. O. Mayer, H. V. Mezhyana). As a result of consolidation of many researchers' works it has been found that the facilitative ability general function has got numerous dimensions and the role of facilitation can be thoroughly revealed through studying its psychological essence, indicating that this function is bidirectional, that affects all participants in the educational process – both teachers and students.

Thus, the role of facilitation in the professional development of future teachers is manifested in the following facets of the general function of the facilitative ability

The communicative facet means creating and (or) maintaining a favorable atmosphere of communication, effective communication between people, presence (or development) of psychological skills of perception, understanding others, verbal and nonverbal communication.

The value-sense one manifests itself in the transformation of the sense sphere of personality, the system of value orientations with the prevalence of humanistic values, respect for the human way of life. After all, values, attitudes and the facilitator's way of life create conditions under which a person can dare emotional risk – to travel to the country of authenticity (N. Rogers). Educational facilitation contributes to

the humanization of the value-sense sphere of personality (O. V. Pushkina), acquisition of new values and spiritual wealth of inner content (R. S. Dimuhametov).

The adaptive facet reveals itself in human socialization, inclusion in social relations, adaptation to social conditions. R. S. Dimuhametov notes that communicative socialization is the most intensive in the facilitating model of education, and facilitation is not only a mechanism of socialization but it also performs the socializing function.

The self-realizing one is manifested in the actualization of the hidden resources, disclosure of capabilities, the ability to express themselves, their knowledge and skills. In general, N. Rogers uses the terms «facilitator», «gardener», «psychotherapist» interchangeably and believes that a facilitator generates the environment, a kind of container in which people can actualize their potential. V. Ye. Sumina adds that the function of facilitation is to promote self-actualization and further personal development.

The creative facet reveals itself in stimulating the creative instincts of a human, creating new objects. N. Rogers compared the stimulation of the creative process with the cultivation of the fertile soil. «We pay attention to everything that promotes growth and allow each plant to develop at their own pace,» she wrote.

The ego-protective function of facilitation is to save the inner world of people, their value-sense sphere, etc.

The projecting facet is reflected in promoting the human planning of new tasks, setting the remote perspectives for realization and so on. In particular, O. O. Hnatyshyna considers the development of internships strategy, assistance in organizing and performing the experiment as a function of facilitation.

The reflexive one means the data awareness, critical analysis, processing and its adequate interpretation. O. O. Hnatyshyna denotes the reflexion relative to practice as a function of facilitation.

The emotional facet appears in maintaining and establishing the positive emotional preferences of people. However, the facilitating function is to provide psychological mood (S. Ya. Romashyna, O. O. Mayer, H. V. Mezhyna), emotional support (C. Rogers), to promote positive changes in the emotional sphere (L. A. Vitvitskaya).

The regulating role of facilitation displays itself in making necessary adjustments in the behaviour, way of life, plans, actions. Particularly, scientists very often point to encouraging or discouraging in the context of the regulating function.

Consequently, the role of facilitation in the professional development of future teachers is revealed both in the organization of the educational process (the implementation of techniques, exercises, technologies, the creation of conditions etc.) and in the direct personal changes of all its participants. The latter one is the most valuable, because it provides the humanization of the educational process and demonstrates the personal growth of its members.

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДИНИ

Каргіна Н. В.

Університет Ушинського, Україна

Психологічне благополуччя є важливою характеристикою, що позначає внутрішній світ людини, що задоволена своїм життям, переживає щастя та ін. Безсумнівне значення психологічного благополуччя стимулює науковий пошук ресурсів його забезпечення. В межах даного повідомлення зосередимося на розгляді саме особистісних ресурсів.

Взагалі поняття «ресурси» є міждисциплінарним. Сучасні концепції розглядають широкий спектр різного виду ресурсів, виділяючи внутрішні, зовнішні, економічні, матеріальні, трудові, фінансові, природні, адаптаційні, когнітивні, психологічні, інформаційні, віртуальні, фізіологічні, соціальні, а також особистісні ресурси. Аналізуючи особистісні ресурси слід наголосити, зокрема, на тому, що вони беруть участь в процесах когнітивної оцінки подій шляхом додання особистісного сенсу ситуації. Самі по собі особистісні ресурси не визначають оцінку, але сприяють корекції інформації на вході, будучи свого роду «призмою» або «фільтром», через які відбувається віддзеркалення та заломлення подій в психічній реальності. Інакше кажучи, особистісні ресурси організовують ту реальність, через яку здійснюється психічне відображення життєвої події. Таким чином, особистісні ресурси (при їх достатності) сприяють більш позитивному підходу до оцінки подій, що відбуваються та допомагають сприймати життєві ситуації й прогнозоване майбутнє під більш широким кутом зору. У свою чергу, в стрессогенній ситуації особистісні ресурси сприяють, насамперед, як оцінці характеру самої ситуації (як щодо поточної ситуації, так і по відношенню до її розвитку в майбутньому), так і оцінці власних ресурсів, щоб впоратися з труднощами. У разі високого рівня особистісних ресурсів ситуація суб'єктивно сприймається як менш загрозлива, а особисті ресурси подолання представляються людиною як більш-менш достатні. Таким

чином, формується суб'єктивне ставлення до ситуації, наприклад, стресогенна ситуація може бути розцінена як повсякденна та контрольована й не викликати негативних наслідків [2]. Зауважимо, що проблема ресурсів неодноразово піднімалася в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів (Д.О. Леонтьєв, В.А. Бодров, К. Муздибаєв, Л.О. Китаєв-Смик, О.О. Конопкін, Л.Г. Дика, О.К. Осницький, В.О. Толочек, Р. Baltes, Е. Diener, Р. Lazarus, S. Folkman, S. Hobfoll, S. Maddi та ін.). Незважаючи на те, що проблематика особистісних ресурсів займає гідне місце в сучасних психологічних дослідженнях, питання про функціональне значення особистісних ресурсів піднімається досить нечасто, та до теперішнього часу спроби їх повного теоретичного осмислення зроблено все ще не було. У науці термін «функція» означає діяльність, роль об'єкта в рамках тієї чи іншої системи, до якої він належить, а також вид зв'язку між об'єктами, при якій зміна одного об'єкта тягне за собою зміну іншого [1].

Виділення функцій на підставі формального критерію дозволяє зрозуміти, до яких інструментів належать особистісні ресурси в опосередкуванні зв'язків факторів середовища та психологічного благополуччя людини. Дослідники вважають, що фактори середовища та особистісні змінні не можна розглядати в ізоляції, оскільки вони діють в динамічній єдності, «підживлюючи» один одного [2]. Тому не настільки важливо встановити порядок дії даних факторів, більш важливо зрозуміти, як і чому чинники, що складають модель психологічного благополуччя особистості, взаємно доповнюють один одного, тобто розкрити усі механізми їх взаємодії. Таким чином, основна увага повинна приділятися не самим факторам та їх кореляції з благополуччям, а взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів та їх сукупного ефекту на психологічне благополуччя людини. Особистісні ресурси не можуть вивчатися у відриві від контексту ситуації та конкретної діяльності, в якій вони діють, тобто, у відриві від того, що їх актуалізує. Саме тому функції особистісних ресурсів можна аналізувати лише в конкретному контексті діяльності. Сам контекст може бути заданий як життєві труднощі (зокрема, повсякденні), стресогенні події або життєві вимоги, пов'язані з контекстом виконання деякої діяльності (приміром, професійної) [2].

Отже, під особистісними ресурсами ми розуміємо емпірично вимірювані властивості особистості, вираженість яких впливає на міру психологічного благополуччя людини. В свою ж чергу, робимо припущення, що такі особистісні ресурси, як, зокрема, адекватна самооцінка, низька тривожність та конформність та ін. відіграють досить важливу роль в становленні психологічного благополуччя людини, тому й плануємо більш детальніше це дослідити емпірично. Дані ресурси в сукупності та кожен ресурс окремо можуть бути в тій чи іншій мірі предикторами психологічного благополуччя. Тому, на наш погляд, необхідна розробка методів вивчення особистісних змінних, які заломлюють вплив об'єктивних факторів середовища на розвиток психологічного благополуччя в різних контекстах життєдіяльності людини. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у побудові не лише теоретичних моделей взаємодії особистісних ресурсів та психологічного благополуччя особистості, а й у їхній емпіричній валідизації на різних вибірках.

Література

1. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
2. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». – 2015. – 365 с.

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ СУБ'ЄКТІВ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Коломієць Т. В., Кулаковський Т. Ю.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Основу економічного та соціального успіху розвинутих країн світу складає не діяльність державного апарату, а приватна ініціатива громадян. Дана ініціатива, шляхом реалізації успішних стартапів, стимулює інноваційний розвиток держави. Існує й значна кількість малих та середніх підприємств, які хоч і мало пов'язані з інноваційною діяльністю, однак за рахунок своєї гнучкості та швидкому пристосуванню до змін в економіці забезпечують економічну стабільність та добробут суспільства. Саме тому, розвиток здатності до приватної ініціативи громадян є надзвичайно важливою складовою будь-яких реформ, спрямованих на економічний розвиток держави.

Проблеми розвитку підприємництва широко висвітлюються в працях представників економічної науки, зокрема А.Н. Асаула, І.В. Гой, Т.П. Смелянської, М.П. Переверзева, А.М. Луньова та інших. Психологічні аспекти особливостей підприємницької діяльності та особистості підприємця розкриваються в наукових доробках Л.П. Журавльової, О.К. Зав'ялової, Л.М. Карамушки, С.Д. Максименка, С.Т. Посохової, Ю.Ф. Пачковського, Ю.В. Щербатих та інших.

На сьогоднішній день все більшої популярності в дослідженнях феномену підприємництва набуває когнітивний підхід. Очевидно, що така цікавість до когнітивних процесів у підприємців викликана особливостями їх діяльності: необхідністю приймати рішення в умовах невизначеності ринку, заобмалі наявного часу та ресурсів для вивчення ситуації. Відтак підприємцям часто доводиться покладатися на інтуїцію, інсайт, що може призводити до прийняття як успішних рішень, так і до помилкових.

Когнітивна теорія стверджує, що вирішення проблем, на кшталт формування підприємницької ідеї, розробки стратегії досягнення підприємницького успіху, оцінки альтернатив та ризиків, приймає форму або алгоритмів – правил, які не обов'язково розуміти, але які обіцяють рішення, або евристики – правил, які зрозумілі, але не завжди гарантують правильне рішення. Також рішення може бути результатом роботи інтуїції, раптового усвідомлення взаємозв'язку.

Психолог Аллен Ньюел (Allen Newell) та програміст Херберт А. Саймон (Herbert A. Simon) [1] висунули припущення, що людський розум можна розглядати як систему обробки інформації, яка нагадує комп'ютер. Діяльність такої системи може бути описана «за допомогою деталізованої програми, визначеної в термінах елементарних інформаційних процесів». Прихильники даного підходу розробили моделі когнітивних процесів, згідно яких, люди, кодуєть символічні вхідні дані, перекодовують їх, приймають рішення щодо них, зберігають якусь їх частку в пам'яті, декодують та видають символічні вихідні дані. Р. Фрейджер та Дж. Фейдимен [3] задумуються над питанням: чи наблизили нас комп'ютери до розкриття таємниць людського розуму? Відповідаючи на це питання автори серед особливостей людського пізнання виділяють випадки інсайту, який більше нагадує «стрибок», ніж логічно впорядковані кроки. На основі цього вони стверджують, що на сьогодні процес діяльності людського мозку за допомогою комп'ютера механічно не відтворити. Я.А. Пономарьов [2] висунув гіпотезу, що розв'язання творчих задач проходить низку послідовних стадій: від добре контрольованих і усвідомлюваних процесів оперування на рівні алгоритмів, до неусвідомлюваних, інтуїтивних процесів з подальшим поверненням до рівня логічних операцій після знаходження принципу їх розв'язання.

Саме у когнітивних процесах, що виходять за рамки усвідомленого алгоритмізованого мислення може бути віднайдено ключ до розуміння феномену підприємця. Цікавою є модель когнітивної евристики та когнітивних упереджень Даніела Канемана і Амоса Тверські [5], які пояснюють відмінності у судженнях та прийнятті рішень в термінах евристики. Відповідно до даної теорії люди в процесі прийняття рішень використовують ментальні «спрямлення шляхів», які надають швидку оцінку ймовірності виникнення непередбачуваних подій. Евристичні методи дають можливість розв'язання низки задач, в яких людина не може застосувати точний та технічний алгоритм пошуку рішення.

До прийняття помилкових рішень часто призводять когнітивні упередження – тенденції думати певним чином. Останні є об'єктом вивчення когнітивної психології та біхевіоральної економіки. Працюючи в цьому напрямку Р.А. Барон [4] виокремив наступні умови, які максимізують вплив когнітивних упереджень: високі рівні невизначеності, новизни, дефіциту часу, інформаційного перевантаження та емоційного напруження.

Аналіз емпіричних досліджень дозволив виявити низку когнітивних упереджень, які притаманні підприємцям. До них належать: **ефект надмірної впевненості** (Дж. Е. Руссо, П. Дж. Х. Шумейкер), за якого суб'єктивна впевненість людини в її судженнях значно переважає об'єктивну точність даних суджень. Саме цим, можна пояснити здатність підприємця приймати рішення, ігноруючи тиск критики та дефіцит інформації. Даний ефект може бути результатом «евристики доступності», «ефекту якорювання», «підтверджувального упередження» та «упередження погляду у минуле»; **віра в закон малих чисел** та **ілюзія контролю** (М. Саймон, С.М. Хаутонта К. Аквіно) – тенденція людей вірити, що вони можуть контролювати або, принаймні, впливати на результати подій, на які вони насправді впливати не можуть. Обидва фактори знижують рівень суб'єктивного сприйняття ризику; схильність підприємців до надмірної впевненості та **використання евристики репрезентативності** (Л. Бузенітст Дж. Барні); властиве підприємцям **упередження оптимізму** (С. Тейлор, Дж. Браун) – тенденція бути надмірно оптимістичним, переоцінюючи можливість сприятливого розвитку події. Упередження оптимізму має наступні базові форми: надмірно позитивна самооцінка, надмірний оптимізм, надмірний оптимізм щодо майбутніх планів та подій та надмірний оптимізм, породжений ілюзією контролю.

На процес евристики, також, впливає **настрій** та **самоефективність** підприємців. Остання полягає у рівні впевненості в своїй здатності успішно впоратися з завданнями різного рівня складності. Існують докази існування позитивної кореляції між рівнем самоефективності та рішенням розпочати підприємницьку діяльність. Як додатковий стимул початку підприємницької діяльності може розглядатися **внутрішня мотивація**. Підприємці схильні обирати підприємницьку діяльність переслідуючи мету займатися тим, що їх цікавить.

Отже, когнітивний підхід є перспективним психологічним напрямом дослідження особливостей когнітивних процесів підприємця. Результати досліджень феномену підприємця в

рамках когнітивного підходу можуть бути використані у розробці програм, спрямованих на стимуляцію підприємницької активності населення.

Література

1. Ньюэлл А., Шоу Дж. С., Саймон Г., Моделирование мышления человека с помощью электронно-вычислительной машины, в Сб.: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – М., «Аст»; «Астрель», 2008. – С. 133-134.
2. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я.А. Пономарев – М.: НАУКА, 1976. – 304 с.
3. Фейдимен Дж. Теории личности и личностный рост / Дж. Фейдимен, Р. Фрейджер – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.
4. Baron, R. A. Cognitive Mechanisms in Entrepreneurship: Why and When Entrepreneurs Think Differently than Other People. / R. A. Baron // Journal of Business Venturing. – 1998. – 13(4). – P. 275-294.
- 5 Tversky A. Belief in the Law of Small Numbers / A. Tversky, D. Kahneman // Psychological Bulletin. – 1971. – № 76. – P. 105-110.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Кошлань І. Г.

Університет Ушинського, Україна

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження співвідношення емоційного інтелекту та особистісної зрілості майбутніх вчителів.

В нашому дослідженні ми спирались на визначення особистісної зрілості як вищого рівня розвитку людини, пов'язаного з формуванням і стабілізацією у неї певних якостей; як динамічної особистісної структури, що детермінується певними механізмами, а її змістом є риси, що взаємоактивуються (О. С. Штепа). Особливо важливими для нашого дослідження виявились теоретичні положення про те, що особистісна зрілість є психологічним новоутворенням, яке завершує юнацьку кризу і відкриває зрілий період життя людини [4]; рівень особистісної зрілості визначається тим, наскільки особистість виступає суб'єктом своїх власних трансформацій, свого саморозвитку [2]. Аналіз теоретико – емпіричної літератури дозволив нам припустити, що майбутні педагоги з різним рівнем особистісної зрілості мають певні особливості у проявах емоційного інтелекту. Емоційний інтелект розглядався нами як здатність до розуміння та управління емоціями, як власними, так і чужими (Д. В. Люсін) [1].

Дослідження проводилось на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». До вибіркової сукупності увійшли 60 осіб у віці 17–23 роки – студенти факультету української філології й факультету дошкільної та спеціальної освіти.

В якості психодіагностичного інструментарію використовувались: «Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю. З. Гільбуха [3], що виявляє такі показники, як мотивація досягнення (МД), відношення до свого «Я» («Я»-концепція) (Я), почуття громадянського обов'язку (ГО), життєва установка (ЖУ), здатність до психологічної близькості з іншою людиною (ПБ), та загальний показник особистісної зрілості (ЗПОЗ); методика «Емоційний інтелект (ЕмІн)» Д. В. Люсіна [2], яка діагностує такі показники, як розуміння чужих емоцій (МР), управління чужими емоціями (МУ), розуміння своїх емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ), контроль експресії (ВЕ), міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), внутрішньо особистісний емоційний інтелект (ВЕІ), розуміння емоцій (РЕ), управління емоціями (УЕ), загальний рівень емоційного інтелекту (ЗЕІ).

Обробка даних проводилася за допомогою статистичного пакету SPSS 13.0 for Microsoft Windows.

В результаті якісного аналізу, по-перше, виявлено (метод «асів») група осіб з загальним високим рівнем особистісної зрілості (ОЗ+) та група осіб з загальним низьким рівнем особистісної зрілості (ОЗ-); по-друге, встановлено (метод «профілів») специфіку емоційного інтелекту осіб з різним рівнем особистісної зрілості. На рисунку 1 представлено профілі емоційного інтелекту осіб з різним рівнем особистісної зрілості.

Профіль емоційного інтелекту осіб з високим рівнем особистісної зрілості (ОЗ+) характеризується неоднорідністю значень за шкалами емоційного інтелекту. Такі показники, як міжособистісний емоційний інтелект (МЕІ), розуміння емоцій (РЕ), загальний рівень емоційного інтелекту (ЗЕІ), розуміння чужих емоцій (МР), управління чужими емоціями (МУ) розташувалися на відносно високому рівні, а показники управління емоціями (УЕ), розуміння своїх емоцій (ВР), управління своїми емоціями (ВУ), внутрішньо особистісний інтелект (ВЕІ) – на середньому рівні. Це свідчить про те, що представники даної групи мають високу чутливість до внутрішніх станів інших

людей та здібності чітко їх розуміти (MP). Також вони здатні викликати у інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій, що іноді може виявлятися у маніпулюванні людьми (МУ).

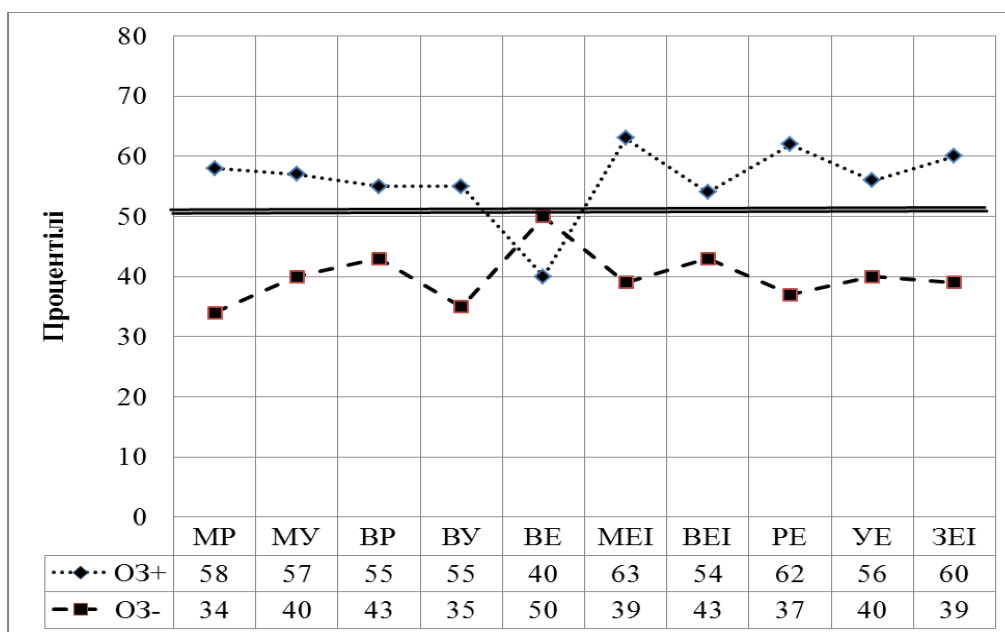


Рис. 1. Профілі емоційного інтелекту осіб з різним рівнем особистісної зрілості

У той же час показник контролю експресії (BE) має найнижче значення серед показників емоційного інтелекту як в даній групі, так і у вибірці в цілому, що, можливо, говорить про певну спонтанність у прояві емоцій у особистісно зрілих осіб.

Профіль емоційного інтелекту осіб з низьким рівнем особистісної зрілості (O3-) також характеризується неоднорідністю значень за шкалами емоційного інтелекту: показники контролю експресії (BE), розуміння своїх емоцій (BP), внутрішньо особистісного емоційного інтелекту (BEI), управління чужими емоціями (МУ), управління емоціями (УЕ) знаходяться на відносно середньому рівні, а показники міжособистісного емоційного інтелекту (MEI), загального рівня емоційного інтелекту (ЗЕІ), розуміння емоцій (PE), управління своїми емоціями (БУ) та розуміння чужих емоцій (MP) – на достатньо низькому рівні.

Отже, встановлено, що майбутні вчителі з різним рівнем особистісної зрілості мають специфічні прояви у емоційному інтелекті, що виявляється як у певному сполученні показників емоційного інтелекту, так і рівнів, котрих вони досягають.

Література

1. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. – № 4. – С. 3–22.
2. Меднікова Г. І. Особистісна зрілість: сутність та критерій / Г.І. Меднікова // Вісник Харківського Національного педагогічного університету імені Г.Сковороди. Філологія. – 2012. – 8 с.
3. Тест-опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха [Електроний ресурс] // Режим доступа: <http://hrm21.ru/rus/tests/?action=show&id=32963> 28
4. Штепа О. С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Іл.; 210 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Кузнєцова О. В.

Університет Ушинського, Україна

Вектор модернізації країни потребує пришвидшення впровадження прогресивних змін, передусім у соціокультурній сфері, в освіті. Тому сьогодні одним з найважливіших завдань, що стоять перед системою професійної педагогічної освіти в Україні, є підготовка фахівця, який здатний ефективно виконувати професійну діяльність в умовах інноваційного поступу суспільства.

З цих позицій пріоритетним напрямком розвитку педагогічних університетів стає поєднання наукової, освітньої та інноваційної діяльності студентів, що має забезпечити якісну підготовку кадрів для сучасної школи, педагогів із розвиненим інноваційним мисленням, із високим рівнем інноваційної культури. На думку В. В. Яценко, «необхідно сформувати у ВНЗ «дружелюбне» інноваційне середовище, в якому конструктивне відношення до нової ідеї, будь-яке нововведення буде в числі найбільш значимих цінностей» [3, с. 92].

Водночас самостійне значення має й створення умов для розкриття особистісного потенціалу майбутніх педагогів, що є основою самореалізації у сфері інноватики.

У якості тих властивостей, що допомагають людині опанувати процеси новизни, змінюваності, складності світу, визнається цілий спектр феноменів інновативного ряду: інноваційна готовність, інноваційна установка, інноваційна активність, інноваційна поведінка, інноваційна спрямованість, інноваційна компетентність, інноваційне мислення, інноваційна свідомість, інноваційна культура тощо. Ступінь наукової розробки зазначених характеристик дозволяє висунути припущення про їх співіснування в просторі єдиної інтегральної властивості особистості – інноваційності, що має складну багатокомпонентну структуру.

На нашу думку, інноваційність як стійка властивість – це здатність особистості до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої (модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо), спрямованих на адаптацію до динамічної сучасності; це здатність до конструктивного переструктурування взаємодії зі світом в умовах швидкоплинних змін.

Саме розвиток інноваційності як властивості особистості, її інноваційного потенціалу стає важливим орієнтиром в системі професійної підготовки майбутнього педагога.

Метою нашого емпіричного дослідження стало вивчення особливостей розвитку інновативних якостей у студентів педагогічного університету – представників різних спеціальностей.

Емпіричне дослідження, організоване для вивчення своєрідності інноваційності у майбутніх педагогів, проводилось в три етапи: 1) підготовчий; 2) діагностичний; 3) аналітико-інтерпретаційний.

Аналіз теоретичних даних дозволив обрати для вивчення інноваційності «Методику дослідження особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості» (В. К. Калін, Ю. А. Власенко). Ця методика дозволяє визначати інтегральний показник інноваційного потенціалу особистості (ІПО), що розглядається як динамічна поліфункціональна складна система, котра характеризує можливості людини до диференційованої, усвідомленої, активної інноваційної взаємодії зі світом. Окрім цього виявляються окремі компоненти ІПО (гносеологічний – можливість виявлення нового інформаційного простору та орієнтації в ньому, аксіологічний – можливість адекватної оцінки нового явища, праксеологічний – можливість ефективно діяти в новій ситуації), а також типи реалізації цих можливостей [1]. Також використано тест Кіртон та методику «Самооцінка інноваційних якостей особистості» (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко) [2].

У дослідженні прийняли участь 110 осіб, студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, що навчаються за такими напрямками підготовки: «Фізичне виховання», «Дошкільна освіта», «Математика». До вибірки увійшли студенти різних років навчання. Обробка даних, що передбачала встановлення статистично значущих відмінностей (за t-критерієм Стюдента), здійснювалась за допомогою програми SPSS for Windows 17.0.

Аналіз загальної сукупності даних показав, що високо розвинена інноваційність як стиль мислення властива 28,8% вибірки студентів; протилежний полюс – «адаптивність» (за М. Кіртоном) – домінує у 26,9% досліджуваних. За загальним показником інновативних якостей наступна статистика: 36% осіб з високим ступенем розвитку загальної інноваційності; 24% – з низьким. Ці дані вказують, з одного боку, на достатньо значну представленість осіб з високо розвиненими інновативними якостями серед студентів педагогічного університету, а з іншого, – на необхідність збільшення їх кількості за рахунок створення умов для розвитку інноваційності у студентів з середнім та низьким рівнями досліджуваних психологічних характеристик.

Порівняльний аналіз емпіричних даних за підвибірками студентів, що здійснюють навчання за різними напрямками підготовки, показав наявність певних відмінностей. Переважання значень інноваційного потенціалу особистості відмічається у студентів математичного профілю. Зокрема, це стосується таких показників: гносеологічний компонент (Г), усвідомлено-інтенсивний тип реалізації можливості виявлення нового інформаційного простору та орієнтації в ньому (УІ), ініціативно-перетворювальний тип реалізації можливості ефективно діяти в новій ситуації (ІП), можливості до диференційованої, усвідомленої, активної інноваційної взаємодії зі світом в межах культури (К). Останній показник також значно виражений в групі студентів – майбутніх вихователів дошкільних закладів. Втім студенти, що навчаються за напрямом підготовки «Фізичне виховання», демонструють яскраву вираженість такого показника інновативних якостей, як готовність до

ризиків та дій в умовах невизначеності. Саме за названими показниками встановлено наявність статистично значущих відмінностей між відповідними групами.

Отже, в процесі організації психолого-педагогічної роботи з розвитку інноваційності у майбутніх педагогів необхідно враховувати встановлені відмінності та здійснювати диференційований підхід відповідно до профілю навчання.

Література

1. Власенко Ю. А. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології / Ю. А. Власенко. – Одеса : ОНУ ім. Мечникова, 2003. – 19 с.
2. Лебедева А. Н. Методика исследования отношения личности к инновациям [Электронный ресурс] / А. Н. Лебедева, А. Н. Татарко. – Режим доступа: scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2009_4-2_29.pdf.
3. Яценко В. В. Поняття і значення педагогічних інновацій // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №3 (29). – С. 87-96.

СХИЛЬНІСТЬ ДО ЗАЗДРОЩІВ ТА ПЕРФЕКЦІОНІЗМ СТУДЕНТІВ

Лісовенко А. Ф.

Університет Ушинського, Україна

В умовах стрімких суспільних і соціокультурних трансформацій навіть такі базові характеристики особистості, як прагнення до самовдосконалення та ідеали, прийняті особистістю та її оточенням, зазнають певних змін. Загальновідомо, що від того, який зразок, стимул для наслідування, вибирає людина, залежить напрямок її особистісного зростання. Феномен заздрощів привертав інтерес здавна, але емпіричні дослідження отримали розвиток лише в останні десятиліття завдяки роботам К. К. Муздибаєва, В. О. Лабунської, Л. С. Архангельської, Т. В. Бескової, Р. М. Шаміонова, Н. В. Горшеніної та інших. Наявні визначення заздрості різноманітні, але дещо схожі, адже описують заздрість як неприємне переживання (емоцію, стан, почуття), ставлення, що проєктується на іншу особу, котра у порівнянні із суб'єктом заздрості володіє певними перевагами, можливостями, або знаходиться в більш сприятливому становищі (соціальному, психологічному, фізичному, матеріальному). Заздрість – це гостре переживання своєї недосконалості, реакція людини на явну чи суб'єктивну перевагу іншого над собою.

У цій роботі схильність до заздрощів розглядається як усталена властивість особистості, спричинена частим порівнянням себе з іншими не на свою користь, яка характеризується суб'єктивним відчуттям зниження самоцінності, проявляється пристрасним бажанням заволодіти перевагами об'єкту порівняння (або позбавити його цих переваг) і виявляється у специфічних емоціях, когніціях та проявах специфічної поведінки [1, с. 74-75].

Незважаючи на домінуючий негативний відтінок, що міститься у феномені заздрощів, функціонально заздрість може відігравати і позитивну роль, стимулюючи «спортивний» дух суперництва, прагнення до успіху, зміни свого соціального становища не краще.

Можна сказати, що заздрість і перфекціонізм (прагнення до досконалості) є поняттями метафізичними, оскільки знаходяться в найглибших основах душі і духу людини і виступають в якості мотивації поведінки і вчинків, у структурі потреби самоствердження та самовдосконалення особистості.

Перфекціонізм, як такий, включає безліч пов'язаних між собою рис, одні з яких сприяють дезадаптації, а інші в цілому адаптивні. Було встановлено, що перфекціонізм – характерна риса обдарованих, академічно успішних, старанних учнів, особливо відмінників [2]. Водночас, сучасні дослідження показують, що надмірний перфекціонізм є одним з головних особистісних чинників розладів афективної сфери, що виявляється у частому переживанні невдоволення собою, туги, тривоги, сорому і провини; у діяльності спостерігається неможливість почати діяти, зниження продуктивності і хронічна перевтома внаслідок генералізації високих стандартів на всі види діяльності. Також описуються такі наслідки невротичного перфекціонізму як: тривожність, депресії, низька самоповага, алкоголізація, наркотизація [4].

У потенціалі перфекціонізм здатний породити як неймовірну задоволеність власною діяльністю, досягненнями, особистісним розвитком, так і інтенсивну фрустрацію й розчарування. Д. Хамачек розрізняє здоровий (конструктивний) і патологічний (невротичний, деструктивний) перфекціонізм [5]. Здоровий перфекціонізм передбачає встановлення високих особистісних стандартів, складних цілей та задоволення від процесу їх досягнення.

Спираючись на літературні джерела з означеної проблематики, можна припустити, що прагнення бути найкращим у всьому гіпотетично може перетворитися з одного боку, в презирство до людей з більш низьким рівнем інтелекту, краси, соціального статусу тощо, а з іншого – на заздрість до тих, хто в чомусь їх перевершує.

Таким чином, метою даного повідомлення є виклад результатів дослідження співвідношення показників схильності до заздрощів та перфекціонізму студентів. Для діагностики заздрисності залучені оригінальний тест-опитувальник «Диференціальна діагностика схильності особистості до заздрощів» (ДІЗА) та опитувальник «Соціальні настанови особистості відносно заздрощів» О.П. Саннікової, А.Ф. Лісовенко [1]. Задля діагностики перфекціонізму, застосована методика «Багатовимірна шкала перфекціонізму» П. Хьюїтта і Р. Флетта [2].

Дослідження проводилося на базі ПНПУ імені К.Д. Ушинського (м. Одеса). В ньому брали участь 253 студента першого курсу денної форми навчання за різними спеціалізаціями та слухачі відділення перепідготовки кадрів зі спеціальності «Психологія» віком від 17 до 35 років. За результатами даного дослідження, особи з більшою схильністю до заздрощів характеризуються: середнім рівнем перфекціонізму, орієнтованого на себе, що передбачає наявність високих стандартів, встановлених людиною для себе, тенденцію ставити перед собою важкодосяжні цілі; підвищеним рівнем перфекціонізму, орієнтованого на інших, що передбачає наявність високих стандартів, встановлених людиною для інших, вимогливість по відношенню до оточуючих, нетерпимість, небажання прощати їхні помилки та недоліки; високим рівнем соціально приписаного перфекціонізму, який виявляється у переконанні людини в тому, що інші люди мають щодо неї надзвичайно високі та нереалістичні очікування і стандарти, відповідати яким дуже важко чи неможливо, але необхідно, щоб заслужити схвалення і прийняття, уникнути негативної оцінки. Людей з таким типом перфекціонізму більше турбує не практичний результат певної справи, а прийняття, схвалення, захоплення, самоствердження, які вони можуть отримати, успішно справляючись з роботою або досягаючи в чомусь досконалості. Цей тип перфекціонізму має усі ознаки невротичного, оскільки прагнення досконалості носить вимушений, соціально нав'язаний характер.

Отже, можна зробити висновок, що особам, схильним до переживання заздрощів, більше властивий невротичний, соціально орієнтований та приписаний перфекціонізм, подібний до соціальної настанови, цінностям та ідеалам, що не завжди відповідають прагненням душі.

Література

1. А. с. Науково-методичний твір «Комплекс психодіагностичних методик дослідження заздрощів особистості: «Методика «Соціальні настанови особистості відносно заздрощів»; «Процедура «Шкала самооцінки показників заздрисності»; «Тест-методика «Диференціальна діагностика схильності особистості до заздрощів (ДІЗА)» / О.П. Саннікова, А.Ф. Лісовенко. – № 67445; заяв. 29.06.2016; реєстрац. 26.08.2016. – 96 с.
2. Грачёва И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачёва // Психологический журнал. – 2006, том 27, № 6. – С. 74-89.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / Ольга Павловна Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 364 с.
4. Ясная В.А., Ениколопов С.Н. Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В.А. Ясная, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 2007. – № 4
5. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D.E. Hamachek // Psychology. – 1978. – V. 15. – P. 27-33.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ТА ЙОГО ВПИВ НА ОСОБИСТІСТЬ

Максименко Ю. Б.

Університет Ушинського», Україна

Матохнюк Л. О.

Комунальний вищий навчальний заклад

«Вінницька академія неперервної освіти», Україна

Бурхливий розвиток суспільства спричинений впровадженням комп'ютерної техніки та інформаційних технологій та їх використанням в повсякденному житті, побуті, професійній діяльності людей. Поява та доступність в безмежній кількості різної інформації стало однією з причин розвитку сучасного суспільства. В документі «Інформаційне суспільство для всіх», який було розглянуто на сесії Генеральної Конференції ЮНЕСКО в 1996 році йшлося про забезпечення кожній

людині широкого та вільного доступу до інформаційних ресурсів, що є необхідним для рівноправної участі у житті, нової суспільної формації, а також що інформація і знання мають важливе значення для подолання інформаційної нерівності та є глобальним суспільним надбанням [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання становлення та розвитку інформаційного суспільства розглядалось в багатьох у роботах. Світогляд інформаційного суспільства в своїх працях представляв Френк Уебстер та ін [1]; ідеологію інформаційного суспільства – Фріц Махлуп, Марк Порат, Тадао Умесао, Даніель Белл, Альберт Гор [2]; комп'ютеризованого суспільства, компутопія – Йонезі Масуда, Мануель Кастельс та ін. [3].

Разом з тим не в повній мірі розкрито дослідження впливу інформаційного суспільства на особистість. Таким чином, метою даної статті є дослідження процесу інформатизації суспільства та вплив його на особистість.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що ідеологія «інформаційного суспільства» почала активно завойовувати світ наприкінці 60-х початку 70-х рр. XX століття. Термін «інформаційне суспільство» бере свій початок з робіт австрійсько-американського економіста-дослідника Фріца Махлупа. Він ввів поняття «індустрії знань», до якої він включив п'ять ключових складових інформаційної діяльності у суспільства. Серед них освіта, наукові дослідження, засоби масової інформації, інформаційні технології та інформаційні послуги [2].

Приблизно в 60-і роки американський соціолог Даніель Белл розвинув концепцію «постіндустріального суспільства», в якій підкреслював важливість інформації та знань в новій, постіндустріальній економіці. Пізніше, так у 80-ті роки він в своїх статтях і виступах все частіше замість терміну «постіндустріальне суспільство» вживає термін «інформаційне суспільство» [2].

На думку М. Кастельса поняття «Інформаційне суспільство» можна застосувати до будь якого суспільства які використовували інформацію і тому були інформаційними. Він вважає що термін «Інформаційна епоха» має велику цінність, оскільки дозволяє описати якийсь період змін, які поступово наростали, починаючи з 70-х років минулого століття.

Йонедзі Масуда японський соціолог і футуролог, у 1980 році представив концепцію інформаційного суспільства у книзі «Інформаційне суспільство як постіндустріальне суспільство». Він визначив інформаційне суспільство як таке, у якому інформаційні цінності є більш значущими ніж матеріальні [3].

У науковий оборот поняття «інформаційне суспільство» увійшло наприкінці 60-х – початку 70-х років XX ст. Його автором став Ю. Хаяші, професор Токійського технологічного інституту. У звіті за 1969–1971 р. випливає, що інформаційне суспільство – це суспільство, у якому процес комп'ютеризації дає людям доступ до надійних джерел інформації, рятує їх від рутинної роботи, забезпечує високий рівень автоматизації виробництва.

Інформаційно – комунікаційні технології здатні суттєво вплинути на менталітет людини, яка формує себе як особистість, на методи вирішення завдань які ставить життя, на навколишнє середовище. А це означає, що випускник школи повинен мати компетенцію використання інформаційних технологій, тобто технологій, що проектується сучасною індустрією в освіті й в повсякденному житті.

Інформаційно-комунікаційні технології мають не тільки позитивні, а й негативні наслідки. По перше, одна і й та ж інформації яка часто зустрічається в Інтернеті призводить до зменшення цінності отриманих знань. По друге, велика кількість негативної інформації. Перебуваючи довгий час в Інтернет просторі людина отримує певну кількість інформації і постійно прагне до пошуку нової. По третє, будь яка інформація може стати як певний механізм маніпулювання суспільством.

Під час проведення дослідження щодо використання освітянами інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі нами було встановлено що освітяни зустрічаються з рядом труднощів, на що вказало 74% опитаних педагогів. Серед найбільш розповсюджених можна виділити такі: робота з офісним додатком Microsoft Office Excel, PowerPoint; робота та пошук інформації в Інтернеті; робота з ППЗ (Advanced Grafer); створення сайту та блогу викладача; усунення неполадок та технічних збоїв тощо.

На ряду з описаними труднощами виникають і такі як невпевненість у собі своїх силах, відсутність мотивації до роботи з ІКТ, нервові зриви, фізична втома, перевантаження, боязнь «зробити щось не так», відчуття «не сприйняття учнями матеріалу» тощо. Вище названі факти можуть призвести до емоційного і професійного вигорання, невпевненості у своїх силах, психічних і фізичних захворювань та інше.

В даній статті було уточнено поняття «інформаційне суспільство» під яким ми будемо розуміти різновид постіндустріального суспільства, де зосереджено уся сукупність суспільних відносин у різних сферах людської діяльності (політиці, економіці, освіті, культурі, дозвіллі, особистому житті тощо) що відбувається на засадах широкого використання інформаційних комунікаційних технологій, завдяки чому будь-хто має можливість створювати, поширювати та використовувати інформацію і знання.

Процес інтеграції технологій і послуг прискорить розвитку як суспільства так і особистості. Зміни, які відбуваються в суспільстві під впливом інформаційного середовища, призводять до змін у характері праці, в структурі виробничих відносин в сфері комунікацій. Тому, перспективою подальших досліджень у даному напрямку буде вивчення проблеми інформаційно-цифрової компетентності особистості у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Література

1. Максименко Ю. Є. Інформаційне суспільство в Україні: стан та перспективи становл [Електронний ресурс] / Юлія Євгенівна Максименко – Режим доступу до ресурсу: <http://goal-int.org/informacijne-suspilstvo-v-ukraini-stan-ta-perspektivi-stanovlennya/>
2. Коляденко В. Поняття «інформаційне суспільство» у класичних і сучасних концепціях [Електронний ресурс] / Володимир Коляденко – Режим доступу до ресурсу: <http://social-science.com.ua/article/1042>.
3. Информатика в понятиях и терминах: Кн. для учащихся старших классов сред. шк. / Под. ред. В. А. Извозчикова. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.

№ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ НА ЕТАПІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Маліч І. В., Недова О. В.

Університет Ушинського, Україна

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій є безперечно однією з актуальних проблем сучасної психології як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Її актуальність зумовлена особливостями перехідного, кризового етапу розвитку нашого суспільства, які неминуче призводять до радикальних змін поведінки людей, переоцінки існуючої системи суспільних та особистісних цінностей.

Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій (ЦО) активно розроблялась і розробляється у філософії, соціології, педагогіці та психології. Проблемою ЦО займалися у зарубіжній психології А.Маслоу, Г. Оллпорт, К.Роджерс, М. Рокіч, Д. Крамбо, Л. Махолик, С.Мадді, В. Франкл, І. Ялом та інші. Її досліджували російські вчені: К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Анциферова, Ф.Є. Василюк, Д.О. Леонтьєв, В.Н. М'ясищев, В.Ф. Братусь, А.В. Брушлінський, Є.Б. Фанталова, Є.І. Головаха, В.В. Знаков, А.А. Кронік, В.І. Слободчиков, С.Л. Рубінштейн, В.Є. Чудновський, С.Ф. Ломов та інші. Тематика ЦО широко представлена у роботах українських вчених: М.І. Олексієва, Л.Ф. Бурлачук, А.А. Бреусенко, Л.Т. Левчук, І.П. Манюха, Е.Л.Носенко, В.А. Романець, В.А. Татенко, Ю.Л. Трофімов та інші. Теоретичний аналіз першоджерел доводить, що серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення понять цінності та ЦО, часто вони вживаються як рівнозначні. При вивченні характеристик суспільства, культури і соціальних груп використовується термін «цінність». При вивченні окремих індивідів використовуються як поняття ЦО, так і поняття «цінність». ЦО – це інтеріоризовані особистістю цінності соціальних груп. Отже, можна цілком виправдано говорити про цінності особистості як її ціннісні орієнтації.

Безумовно, ЦО є важливішим структурним компонентом особистості, складаючи змістовну сторону її спрямованості, та виконуючи функції регуляції поведінки людини. Ціннісні орієнтації – це складний соціально-психологічний феномен, який характеризує спрямованість та зміст активності особистості, визначає загальний підхід людини до навколишнього світу, до себе, надає сенс та напрямок особистісним позиціям, поведінці, вчинкам людини. Вони формуються в процесі засвоєння соціального досвіду і відображаються в цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах та інших проявах особистості.

Студентський вік є важливим етапом особистісного розвитку людини, а вищий навчальний заклад – одним із провідних факторів соціалізації студента як фахівця і як особистості в цілому. Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна діяльність, саме в ній виникають такі новоутворення студентського віку, як професійне мислення та професійна рефлексія, професійна ідентичність та готовність до професійної діяльності, професіоналізація особистості студента. Основною метою реформи вищої школи в Україні є забезпечення психолого-педагогічних умов для саморозвитку і самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності. Тому однією із провідних проблем сьогодні є побудова такої системи навчально-виховного процесу, яка б оптимально враховувала особливості та закономірності як професійного становлення, так і особистісного зростання студента.

Проте до останнього часу в педагогічних ВНЗ більше уваги приділялось спеціальним дисциплінам, які дають теоретично-методичну підготовку майбутнього спеціаліста, та набагато

менше уваги приділяється розвитку його як суб'єкта життєдіяльності. Роботу з розвитку адекватних уявлень про себе як суб'єкта життєдіяльності доцільно проводити саме на етапі професіоналізації, в процесі навчання у ВНЗ, коли Я-концепція людини знаходиться в стадії формування і потреба в отриманні інформації про власні індивідуальні особливості є актуальною для студентства.

Наші дослідження показали, що система цінностей має певні особливості, які зумовлені специфікою навчально-професійної діяльності студентів на різних факультетах, а також суттєві зміни системи цінностей на різних етапах навчання у ВНЗ. Система цінностей опитуваних має досить чітку ієрархічну структуру. Проте майбутні педагоги найважливішим для себе вважають не професійну самореалізацію і пов'язані з нею цінності (цікава робота, пізнання, життєва мудрість, розвиток, творчість, суспільне визнання, щастя інших, чуйність тощо), а цінності особистого життя (здоров'я, сімейне життя, любов), які є при цьому конкретними та матеріальними. Цінності, які відповідають розвитку та саморозвитку особистості, займають в структурі цінностей середні за значенням місця; при цьому частіше недооцінюються продуктивне життя, та творчість. На нашу думку, така система цінностей і за змістом і за структурою не зовсім збалансована та гармонійна, тому що в ній переважають цінності особистого життя та самоствердження, при цьому недостатньо представлені цінності майбутньої професійної діяльності, альтруїстичні цінності, цінності спілкування та прийняття інших, які є важливими для педагога. Слід зауважити, що формування системи цінностей майбутнього фахівця проходить переважно стихійно, є практично некерованим і не дає можливості формувати необхідні для майбутньої професії цінності.

Характерно, що навіть старшокурсники погано усвідомлюють власні ЦО, в тому числі як майбутніх фахівців. Такому усвідомленню може сприяти вивчення дисциплін психологічного циклу, а також проходження психолого-педагогічної практики. Саме усвідомлення та переживання, на думку Мірюкової Т. Ю., є тими основними внутрішніми психологічними механізмами, які забезпечують процес особистісного зростання людини [1]. Усвідомлення відбувається завдяки рефлексії, а однією з причин виникнення особистісних переживань є ідентифікація. Посилити роботу цих внутрішніх механізмів можливо шляхом створення спеціальних тренінгових ситуацій, в яких відбувається розвиток здатності до рефлексії.

Зазначені результати можна і треба використовувати для оптимізації навчально-виховного процесу шляхом формування у студентів відповідних ціннісних орієнтацій. Один із напрямків такої оптимізації запропонував Серій А.В., який цілеспрямовано формував систему ЦО, необхідну для успішної діяльності практичних психологів, в ході навчання за допомогою авторського навчального соціально-психологічного тренінгу професійної ідентифікації [2].

Отже, побудова науково обгрунтованої системи навчально-виховного процесу, яка оптимально враховує особливості та закономірності як професійного становлення, так і особистісного зростання студента, та ефективне управління цим процесом на протязі всього навчання у ВНЗ дозволить виховати справжнього фахівця, гармонійно розвинену особистість і духовно багату людину.

Література

1. Мирюкова Т.Ю. Психологические средства интенсификации личностного роста человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Т.Ю. Мирюкова – Новосибирск, 2005. – 20 с.
2. Серый А.В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.В. Серый – Кемерово, 1996. – 18 с.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Марусинець М. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Невід'ємною складовою розвитку особистості професіонала, що детермінує його майбутнє, є формування *рефлексивної позиції* (В. Белоголова, Т. Бондаренко, Е. Єріна, С. Пронічева, Е. Слободнюк, Г. Щедровицький, Л. Яковлева та ін.). У психолого-педагогічному науковому обігу термін «позиція» не має однозначного визначення і розглядається як: настанова у ставленні до самого себе, власних можливостей, соціальної значущості; виражається у самоповазі, прагненні підвищити самооцінку і соціальний статус; компонент рефлексивної культури особистості (Т. Бондаренко); фактор формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів (О. Слободнюк); готовність суб'єкта до осмислення навколишньої дійсності і себе, готовність до подальшої активності, заснована на сформованих ціннісних орієнтацій (Е. Єріна, С. Пронічева); здатність суб'єкта до осмислення життєвих реалій, співвіднесення їх з установками, поглядами, уявленнями на основі

свого життєвого досвіду і здатність проявляти цю систему відносин в нових способах діяльності (В. Белоногова).

Наведене вище створює уявлення про сутнісні характеристики досліджуваного нами явища, натомість залишається недостатньо уточненим поняття рефлексивної позиції щодо особистості студента як суб'єкта професійної підготовки. Тобто, аналізу піддаються складові поняття рефлексивної позиції – «позиція особистості» і «рефлексія». Розкриваючи змістове наповнення поняття «позиція особистості», вчені зацентровують увагу на наявність в її структурі системи усвідомлених відносин до різних сторін дійсності, що виявляється в діяльності (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Мясіщев, В. Полонський, В. Семиченко, Ю. Швалб, С. Чебикін та ін.).

Другою суттєвою ознакою є категорія «рефлексивна», похідна від «рефлексії», яку розглядають у контексті організації самостійної діяльності особистості та набутті нею індивідуального досвіду. Вчені (Н. Алексєєв, А. Зак, Ю. Кулюткін, І. Ладенко, С. Максименко, В. Моляко, С. Рубінштейн, О. Савченко, І. Семенов, С. Степанов, Г. Щедровицький, Т. Яценко та ін.) підкреслюють, що рефлексія є засобом усвідомленого формування діяльності людини. Завдяки рефлексії відбувається накопичення нового способу дій, набуття внутрішнього досвіду, оцінного ставлення до здійснюваної діяльності тощо. В результаті рефлексивного аналізу власної діяльності особистість усвідомлює пріоритетні для себе сфери буття (В. Ляудіс, В. Фурман, В. Шадриков, Ю. Швалб та ін.).

Розглянувши поняття «позиція» і «рефлексія», рефлексивну позицію студента розуміємо як стійку усвідомлену систему відносин особистості до власної діяльності і до самого себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що забезпечує формування та збагачення досвіду професійної діяльності.

Організація процесу формування рефлексивної позиції студента повинна здійснюватися в межах навчально-професійної діяльності, яка є провідною в юнацькому віці. Можливість і необхідність формування рефлексивної позиції саме в навчально-професійній діяльності підтверджується низкою досліджень, де навчальна діяльність розглядається як загальна основа будь-яких інших видів діяльності, у тому числі й професійної, а це означає, що формування рефлексивної позиції буде мати більш загальний, універсальний характер.

Щоб набути рефлексивної позиції, майбутньому фахівцеві необхідно навчитися усвідомлювати мету власної діяльності та дати відповіді на запитання: «Що Я роблю?»; «Як Я це роблю?»; «Як зробити, щоб не нашкодити?»; «Як буде, якщо Я ...?»; «Чому або навіщо Я це роблю?». Майбутній учитель, який намагається таким чином мислити або рефлексувати, завжди усвідомлює мету професійної діяльності, а також визначає ланцюжок послідовних завдань для виконання, що сприяють її досягненню. Обраний таким чином технологічно реалізований зміст розглядаємо як систему навчальних ситуацій/завдань, у процесі яких актуалізуються особистісні професійні якості студентів, що сприяють розвитку рефлексивної позиції. Прикладом системи навчальних завдань є: *аналітичні* (відпрацювання вмінь аналізувати й оцінювати ситуації професійної діяльності); *проективні* (формування вмінь самостійно шукати й застосовувати способи вирішення завдань, які поставлені перед студентом як майбутнім учителем початкових класів); *ігрові* (завдання, що моделюють ситуації професійної діяльності та реальну взаємодію вчителя з учнями); *алгоритмічні* (завдання на визначення послідовності міркувань у побудові рефлексивних суджень, використання алгоритму для формування рефлексивних умінь); *рефлексивно-евристичні* (завдання, що дають змогу визначити евристичну роль професійної рефлексії у вирішенні нових для студентів професійних завдань) [1].

Зміст і логіку застосування цих завдань визначено із урахуванням етапів засвоєння досвіду професійної діяльності, коли майбутній фахівець набуває відповідних знань, умінь і навичок; оволодіває досвідом педагогічної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до неї [1]. Технологічне забезпечення формування рефлексивної позиції у процесі розв'язання навчальних завдань/ситуацій студента включає покрокову етапність.

Перший (об'єктна стадія) передбачає використання прийомів і засобів активізації рефлексивної позиції, що ґрунтується на механізмах становлення суб'єктної позиції студентів у навчально-професійній діяльності. *На другому (об'єкт-суб'єктна стадія)* здійснюється навчання студентів основ професійної рефлексії завдяки аналізу методології, основних складників змісту, структури професійної рефлексії. *На третьому (суб'єкт-суб'єктна стадія)* формуються такі якості професійної рефлексії студентів, як рефлексивна готовність до самостійної постановки і професійного розв'язання життєвих і професійних завдань; елементи професійної проектної культури; рефлексивно-перетворювального ставлення до власної життєдіяльності; рефлексивні механізми діяльності, поведінки і спілкування, що виконують регулятивну функцію. *Четвертий (власне суб'єктна стадія)* формування практичних основ реалізації індивідуальних рефлексивних програм стимулювання професійно особистісного саморозвитку, рефлексивного аналізу навчально-професійних і життєвих досягнень, «вузлових етапів саморозвитку», «точок зростання»; здійснення функцій рефлексивної корекції власної життєдіяльності; формування потреби в рефлексії самовдосконалення; статусного зростання в особистісному і

професійному аспектах у соціально-комунікативній компетентності; аналізу рефлексивних установок суб'єкта щодо власного життєвого і професійного шляху, діагностиці і формуванню рефлексивної позиції в організаційно-діяльнісних іграх [2].

Таким чином, рефлексія сприяє успішній організації особистістю самостійної цілеспрямованої діяльності. Але суб'єкт буде цілеспрямовано і самостійно проявляти рефлексивні здібності і використовувати рефлексивні вміння, тільки якщо сформована внутрішня усвідомлена готовність до рефлексії. Така готовність, на наш погляд, визначається рефлексивною позицією особистості студента.

Література

1. Лепский В. Е. Рефлексивные процессы и новое качество управленческих решений / В. Е. Лепский, П. Е. Задорожнюк // Психол. журн. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 122–127.
2. Марусинець М.М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика формування: монографія / М.М.Марусинець. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – 419 с.
3. Слостенин В. А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В. А. Слостенин, В. К. Елисеев // Пед. образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37–42.
4. Фурман В. В. Проблематика особистісної рефлексії студента в аналітичному висвітленні // Психологія і суспільство. – 2008. – № 4. – С. 116–121.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Массанов А. В.

Університет Ушинського, Україна

Професійна діяльність психологів перебігає на тлі емоційного напруження і вимагає від фахівця високого рівня психологічної готовності, знань, умінь та навичок. Це зумовлює необхідність психологічної підготовки майбутніх психологів. Виділимо етапи такої підготовки. Перший етап – психологічний відбір бажаючих опанувати професією психолога. На другому етапі, після зарахування вступників до навчального закладу, проводиться поглиблене психологічне обстеження на предмет визначення рівня розвитку їх професійно важливих якостей. Знання індивідуально-психологічних особливостей студентів, дозволять викладачам визначити напрямки наступного етапу психологічної підготовки. На третьому етапі, проводиться безпосередньо психологічна підготовка, що спрямована на вдосконалення професійно важливих якостей студентів.

Психологічний відбір та поглиблене психологічне обстеження зарахованих до вузу майбутніх психологів відбувається з урахуванням, розробленої нами, психограми психолога, яка містить у собі професійно важливі якості психолога: інтерес до професії, комунікативні здібності, моральність, привітність, емоційна стійкість, енергійність, оперативна пам'ять, кмітливність.

Важливо, щоб психологічні якості абітурієнтів, котрі підлягають вивченню під час професійного відбору мали достатню прогностичну цінність, тобто перевага надається найбільш стійким індивідуально-психологічним особливостям особистості. З метою підвищення оперативності процедури виявлення професійної придатності абітурієнтів до професії психолог доцільно обмежитися діагностуванням наступних індивідуально психологічних властивостей: комунікативні здібності, емоційна стійкість, кмітливність. Результати діагностики надають інформацію про можливі протипоказання у абітурієнтів з боку їх психологічних та психофізіологічних якостей до професії психолог. Це дозволить приймальній комісії відбирати більш підготовлених абітурієнтів, проводити бесіди з окремими абітурієнтами з метою узгодження їх професійних намірів і здібностей та пошуку шляхів вдосконалення ними своїх професійно важливих якостей.

Пріоритетні напрямки психологічної підготовки майбутніх психологів: розвиток професійних інтересів, комунікативних здібностей, моральних якостей та емоційної стійкості.

Отже, щодо професійних інтересів студентів, то вони виступають основою для всіх позитивних зрушень у психологічній підготовці майбутніх психологів. Головним напрямком у розвитку професійних інтересів студентів є його поглиблення у напрямку від «споглядального» через «інтерес діяча» до «суто професійного інтересу» (С. П. Крягжде [1]). Важливою умовою розвитку інтересів студентів до своєї майбутньої професії є також формування у них інтересу до навчально-професійної діяльності у вузі. Формування інтересу до навчально-професійної діяльності студентів відбувається в умовах спеціально організованої психологічної підготовки, яка передбачала за Р. Д. Каверіною [2]: забезпечення зосередженості уваги студентів на навчальній ситуації; усвідомлення смислу професійної підготовки; усвідомлення потреби у навчально-професійній діяльності; постановка студентами навчальних цілей; здійснення навчальних дій; отримання оперативної інформації, яка корегує хід підготовки; самооцінку результатів навчально-професійної

діяльності. Таким чином, формування інтересу студентів до навчально-професійної діяльності, в межах якої відбувається й розвиток їх суто професійних інтересів, підсилює інтерес студентів до своєї майбутньої професії.

Другий етап психологічної підготовки спрямований на формування культури спілкування студентів і передбачав проведення соціально-психологічного тренінгу, а в деяких випадках, індивідуальної психокорекційної роботи. В умовах соціально-психологічного тренінгу випрацьовуються у студентів комунікативні уміння. Разом з тим у них відбуваються такі позитивні перетворення у моральному аспекті, як зростання можливостей до сприйняття іншої людини, до рефлексії, стає більш вираженою повага до оточуючих, доброзичливість, терпимість, тощо. Комунікативні уміння разом з позитивною спрямованістю студентів до інших людей впливають на зростання комунікативної активності учнів, яка є важливим компонентом організаторських здібностей особистості.

Наступним напрямком психологічної підготовки майбутніх практичних психологів було вдосконалення їх емоційної стійкості. За визначенням О.Я. Чебикіна [3] емоційна стійкість особистості є складною інтегративною властивістю, завдяки якій людина успішно здійснює необхідну діяльність у різних емоціогенних умовах. У якості засобів підвищення емоційно-вольової підготовки особистості пропонуються: само накази і рухові уявлення; керування емоційними станами через зовнішні дії; гіпнотерапію; гіпноугестію; аутотренінг, психотонічне тренування; колективно-груповий вплив. Підвищення емоційної стійкості студентів відбувається за рахунок вдосконалення їх здібностей до саморегуляції поведінки. Для цього потрібно активізувати у них процес самовиховання волі, випрацьовувати навички подолання негативних емоцій, та уміння досягати релаксації, тобто переключати свою увагу на свій внутрішній світ.

Проведене дослідження показало, що до найбільш суттєвих професійно важливих якостей психолога відносяться інтерес до професії, комунікативні здібності, моральність, емоційну стійкість, енергійність, оперативну пам'ять, кмітливість. Крім того, з'ясовано, що психологічна підготовка майбутніх психологів в умовах навчально-професійної діяльності має три етапи. Перший етап, попередній – це психологічний відбір бажаючих опанувати певну професію; другий – передбачає поглиблене психологічне обстеження студентів на предмет визначення рівня розвитку їхніх професійно важливих та особистісних якостей; третій – спрямований на удосконалення професійно важливих якостей студентів.

Література

1. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Моклас, 1981. – 195 с.
2. Активные методы психологической подготовки торговых работников в профтехучилищах. Метод. пособие / Сост. Каверина Р.Д. – Л.: ВНИИ профтехобразования, 1990. – 44 с.
3. Чебкин А.Я. Эмоциональная устойчивость человека. – Одеса, 1990. – 170 с.

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЧИННИК АВАНТЮРНОСТІ

Меленчук Н. І.

Університет Ушинського, Україна

Метою даного повідомлення є виклад результатів емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення особливостей авантюристів осіб з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту.

Авантюризм (схильність до авантюристичної поведінки) ми розглядаємо як складну багаторівневу властивість особистості, психологічна сутність якої виявляється у надії на легкий і швидкий успіх, вдачу при наявності кінцевої мети, яка є принадливою для особистості, без ретельного аналізу реальних зовнішніх обставин, власних можливостей (ресурсів), шляхів вирішення проблеми під час досягнення цієї мети [1].

Емоційний інтелект є дуже важливою інтегральною характеристикою особистості, котра реалізується в її здібностях розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних відносинах, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній, пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху [3, с. 41].

Аналіз психологічної літератури дозволив виявити, що емоційний інтелект є одним з психологічних чинників, що впливає на своєрідність прояву авантюристичності [2; 3; 4].

Для діагностики емоційного інтелекту застосовувалась «Методика діагностики емоційного інтелекту» Н. Холла [5, с. 84-86]. Діагностика схильності до авантюристичності здійснювалась за допомогою авторського «Тест-опитувальника схильності до авантюристичності» (АВАНТ-1) [1].

Емпіричне дослідження було організовано на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Вибірку склали студенти різних факультетів та слухачі відділення перепідготовки кадрів зі спеціальності «Психологія» (381 особа у віці від 18 до 35 років).

Перш за все, слід зазначити, що результати попереднього кореляційного аналізу підтвердили можливість порівняння означених психологічних характеристик. На рис. 1. презентовані профілі, що відображають специфіку авантюрності в групах осіб з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту.

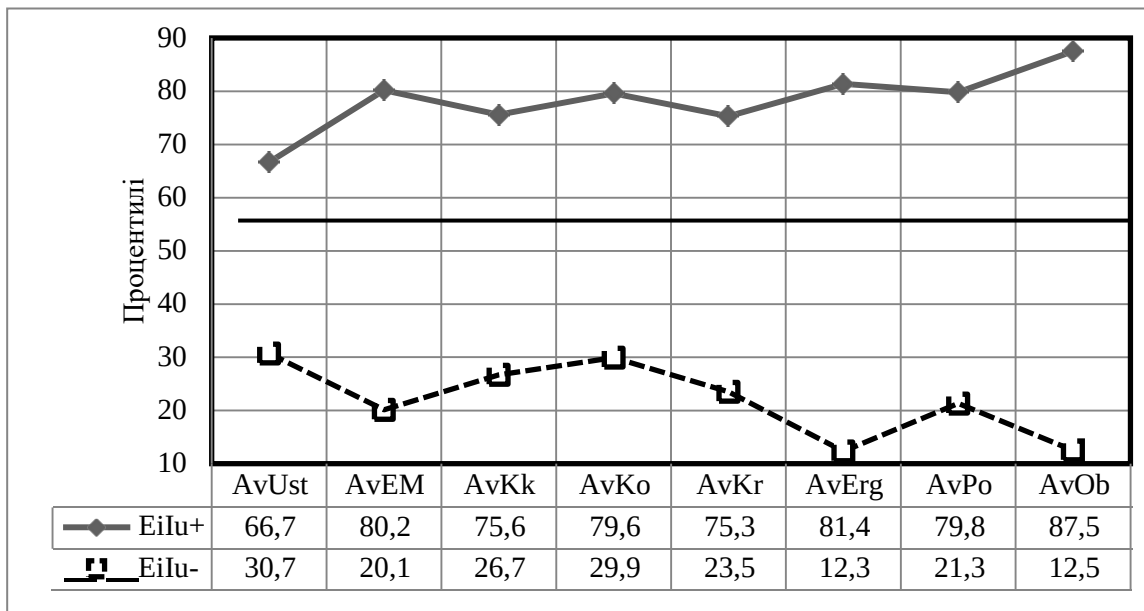


Рис. 1. Профіль показників авантюрності представників груп осіб з максимальним Eilu+ (n=30) та мінімальним Eilu- (n=25) значенням інтегративного рівня емоційного інтелекту

Нижче наведені індивідуально-психологічні характеристики авантюрності у представників означених груп осіб, що складені на підставі порівняння профілів, інтерпретації авторів опитувальника, а також зіставлення отриманих результатів з даними психологічної літератури.

Отже, за результатами ранжування, у представників групи осіб з *високим рівнем емоційного інтелекту* найбільш вираженими є загальний показник схильності до авантюрності (AvOb+), енергетичний (ергічний) показник авантюрності (AvErg+) та емоційно-мотиваційний показник авантюрності (AvEM+). Це свідчить про те, що таких осіб приваблює авантюрна поведінка, вони схильні приймати участь в авантюрних діях та позитивно ставляться до будь-яких авантюрних намірів (AvOb+). Їм властива активність щодо авантюрних намірів, підвищена бадьорість, легкість у плануванні дій, спонтанність тощо (AvErg+). Представників цієї групи осіб привертають, притягують авантюрні дії, котрі викликають у них тільки позитивні емоції. Їм характерна природність виникнення емоційних реакцій, почуття задоволення, захоплення, переживання емоцій, що відносяться до паттерну «радість» (AvEM+).

В свою чергу, представникам групи осіб з *низьким рівнем емоційного інтелекту*, навпаки, властивий низький вираз загального показника схильності до авантюрності (AvOb-), невираження ергічного (AvErg-) та емоційно-мотиваційного (AvEM-) показників авантюрності. Це свідчить про неприйняття та непривабливість авантюрної поведінки та будь-яких її проявів (AvOb-). Авантюрні дії викликають у таких осіб негативні емоції, страх і тривогу (AvEM-). Їм складно даються будь-які рішення, вони проявляють пасивність та безініціативність у плануванні дій (AvErg-).

Застосування t-критерія Ст'юдента встановлено наявність значимих розбіжностей абсолютно між усіма показниками авантюрності, що свідчить про те, що саме особистості з високим рівнем емоційного інтелекту більш схильні до авантюрності, ніж особи з низьким рівнем емоційного інтелекту.

Таким чином, можна відзначити, що групи осіб з різним рівнем емоційного інтелекту відрізняються специфікою авантюрності, що підтверджує вихідне припущення.

Література

1. А.с. Тест-опитувальник схильності до авантюрності (АВАНТ-1). Самооцінка компонентів авантюрності / О. П. Саннікова, О. І. Санніков, Н. І. Меленчук. – № 59701; опубл. 15.05.2015р. – 53 с.

2. Амплєєва О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Ольга Михайлівна Амплєєва. – Одеса, 2013. – 20 с.
3. Коврига Н. В. Стресозахисна та адаптивна функції емоційного інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Наталія Валентинівна Коврига. – Дніпропетровськ, 2003. – 20 с.
4. Лєшенко А. А. Связь эмоционального интеллекта с индивидуально-психологическими особенностями личности / Александра Андреевна Лєшенко // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 2 (69). – С. 104-107.
5. Саннікова О. П. Психологічні основи модерації: Навчальний посібник / О. П. Саннікова, І. А. Страцинська, А. О. Саннікова. – Одеса: РІА «СМИЛ», 2012. – 145 с.
6. Gardner H. Multiple intelligences: the theory in practice / H. Gardner. – New York: Basic Books, 1993. – 304 p.
7. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence. – 1993. – V. 17. – № 4. – P. 433-442.

РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ГОЛОВНА ДЕТЕРМІНАНТА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Мірошник З. М.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Як засвідчує досвід, практичний психолог – це фахівець, який надає психологічну допомогу в ситуаціях, що потребують його безпосереднього втручання та використання спеціальних знань, психологічного інструментарію і новітніх технологій; фахівець, здатний до глибокого аналізу структурних компонентів особистості, що становлять зміст її професійної діяльності.

Підґрунтям для підготовки майбутніх практичних психологів у вищих навчальних закладах узагалі й педагогічних – зокрема – виступає компетентнісний підхід, пов'язаний з високим рівнем рольової компетентності, поінформованістю, обізнаністю та авторитетністю майбутніх фахівців. На думку багатьох науковців (Д.Шон, Дж.Равен, Н. Шевченко, В. Панок, Р.Немов, І.Бех та ін.), компетентність визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, що складається з теоретичних знань, практичного досвіду, цінностей і ставлень, що можуть реалізовуватися нею у подальшій практичній діяльності.

Оригінальна модель компетентності пов'язана з визнанням визначального, системоутворюючого значення ціннісно-мотиваційного вектору особистості в процесі найбільш щільного взаємозв'язку мотивації та мотиваційних здібностей, представлена в дослідженнях почесного професора Единбурзького університету Джона Равена. «Компетентність високого рівня є необхідною умовою задля досягнення значних результатів у будь-якій професії – від прибиральника до керівника міжнародною компанією» [9, с. 379].

Рольова компетентність особистості розкрита в роботах Горностая П.П., Хомуленко Б.В. та ін. Цей феномен вміщує чітку орієнтацію на майбутнє й усвідомлення того, що багато особистісних проблем мають соціальні та психологічні джерела, а також розуміння важливості формування соціальних інститутів, покликаних виконувати необхідні функції щодо підготовки сучасних фахівців.

Рольова компетентність у певній послідовності детермінує створення атмосфери доброзичливості, взаємоповаги та діалогу між суб'єктами різних видів діяльності взагалі й діяльності практичного психолога – зокрема. Як нам видається, рольова компетентність застосовується задля досягнення поставленої мети майбутнім практичним психологом у своїй професійній діяльності. Формування професіонала – це не лише й не стільки створення сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання професіонала як особистості. Особливу увагу необхідно зосередити на змістовній характеристиці особистості – її структурі. Для формування особистості практичного психолога головною детермінантою є комплекс моделей поведінки (ролей), що містять в собі високу відповідальність, ініціативу, передачу знань та досвіду, готовність до творчості. На нашу думку, система моделей поведінки – це рольова структура особистості майбутнього практичного психолога, яка є адекватною специфіці його професійної діяльності.

На думку М. Бердяєва, неповторне в палітрі рольової унормованості є здатністю до діалогу з іншими, як результату діалогу з собою, завдяки чому індивід поєднує «зовнішнє» і «внутрішнє» в історії, формує той історичний контекст, де здійснюється рольова взаємодія [2].

Н. С. Корабльова зазначає, що «саме ролі є тим феноменом, який дозволяє так чи інакше виражати осмислення нами власного буття в історії, в зусиллі й думці усвідомити себе» [6, с. 69]. Оскільки суб'єктивні якості реалізуються в її рольовій діяльності як соціальній визначеності, то

ключовими категоріями, які характеризують спосіб буття людини як суб'єкта, є «рольова діяльність», «рольова гра», «рольові відносини». Рольова діяльність стає тоді цілісною, коли особа відтворює себе в кожній з виконуваних ролей як суб'єкт та проявляє рольову компетентність [6, с. 72]. Зазначені думки становлять особливий інтерес для нашого дослідження, оскільки майбутній практичний психолог, детермінуючи певні моделі поведінки, виконуючи низку професійних та особистісних ролей, інтегрує їх у єдине ціле, обов'язково здійснює цілісну професійну діяльність, виявляючи свою компетентність.

Отже, підготовка майбутнього практичного психолога через розвиток його рольової компетентності, що детермінує його професійне зростання, пов'язується нами із його рольовою структурою, основні компоненти якої формуються упродовж навчання у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» та ступенем вищої освіти «магістр».

Література

1. Горноста́й П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горноста́й // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 3. – Ч. 1. – СПб., 1997. – С. 325-330.
2. Корабльова Н. С. Багатомірність рольової реальності: ролі і маски – лик і личина / Надія Степанівна Корабльова. – Харків : ХНУ, 2000. – 288 с.
3. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук: 19.00.07 / З. М. Мірошник – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 393 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер с англ]. – М. : 2002. – 396 с. – С. 280-298.

РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПЛЕМЕНТАРНА ДО ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ХАРАКТЕРИСТИКА МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Михайленко О. Ю.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Анотація. Проаналізовано погляди вітчизняних дослідників щодо професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога. Висвітлено та обґрунтовано поняття професійної компетентності майбутнього практичного психолога.

На сучасному етапі розвитку суспільства підготовка фахівців в умовах вищого навчального закладу передбачає не лише високий рівень професіоналізму, а й обов'язково високий рівень здатності діяти вмотивовано, тобто компетентно. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх спеціалістів як наукова психологічна проблема є доволі актуальним і викликає науковий інтерес вчених як вітчизняної психологічної науки, так і зарубіжної (В.І. Байденко, В.А. Болотова, І.О. Зимня, О.В. Овчарук, А.Ю. Поленова, Дж. Равен, І.В. Родигіна, В.В. Серикова, В. Хутмаєр, А.В. Хуторський, В.Д. Шадрікова). Теоретичний аналіз особливостей компетентнісного підходу до підготовки майбутніх практичних психологів (О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Л.В. Долинська, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Т.М. Титаренко, Т.Б. Хомуленко, Н.В. Чепелева, Н.Ф. Шевченко) дозволяє стверджувати, що специфікою розвитку професійних компетентностей майбутнього практичного психолога є їхня зумовленість особистісними особливостями майбутнього фахівця. Спроба розкриття сутності компетентності у різних аспектах привела до виникнення цілої низки її різновидів: професійна компетентність, комунікативна компетентність, діалогічна компетентність, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, емоційна компетентність, рольова компетентність. При цьому, щоб мати змогу вирішувати проблеми, що виникають, професійно, для практичних психологів необхідним є оволодіння усіма видами компетентності, їх своєрідний сплав і визначає їх як професіонала. Одним з найважливіших завдань підготовки практичних психологів в системі вищої освіти, вважають Н.І. Пов'якель та Н.В. Чепелева, є формування професійної компетентності як провідної якості особистості фахівця, яка визначає його психологічну готовність до майбутньої практичної діяльності.

Узагальнюючи підходи до визначення професійно важливих якостей психолога можемо виділити комплементарні до особистості практичного психолога якості: емпатія (К. Роджерс, П.П. Горноста́й, Т.І. Федотюк та ін.); рефлексія (Г.С. Абрамова, О.О. Бодальов, Ж.П. Вірна, Н.І. Пов'якель та ін.); соціальний інтелект (М.О. Амінов, М.В. Молоканов); діалогізм (А.Ф. Копйов, Н.В. Чепелева); комунікативна компетентність (Р. Кеттелл, Є.О. Климов, О.Ф. Бондаренко, С.В. Васківська та ін.); аутентичність (К. Роджерс, Ф. Перлз); відкритість, теплота (Ю.М. Ємельянов, Н. Strupp, А. Storr); творчість, креативність (Н.І. Пов'якель, Т.С. Яценко та ін.); несуперечлива, позитивна Я-концепція (Р. Мей); емоційна стійкість (Л.П. Шумакова, І.М. Юсупов).

Опанування професією відбувається шляхом засвоєння і привласнення відповідної моделі поведінки (ролі). Вивчення явища ролі, рольової структури особистості, рольової компетентності є досить актуальним в умовах сьогодення, коли виникає потреба у формуванні особистості сучасного практичного психолога, який відповідав би вимогам соціальної реальності.

У психолого-педагогічних дослідженнях професійна роль практичного психолога розглядається переважно з позицій визначення особливостей професійних здібностей та здатностей, функцій майбутнього професіонала. Основні ролі, що виконує практичний психолог, розглядаються переважно як похідні від професійних функцій, видів діяльності майбутнього практичного психолога. Тому, для повноцінного входження в професійну діяльність майбутній практичний психолог має володіти не тільки певними індивідуально-особистісними якостями, а й низкою специфічних, спеціальних характеристик та професійно значущих якостей. Він повинен усвідомлювати всю систему соціальних функцій та професійних ролей (моделей поведінки), які об'єднано у рольову структуру особистості. Слід відзначити, що увагу до визначення структури рольової поведінки особистості в її професійній діяльності у психології почали приділяти тільки в останні роки. Соціально-психологічні розробки цієї проблеми подані у дослідженнях Г.М. Андрєєвої, Н.Н. Богомолової, П.П. Горностая, Е.Е. Вендрова, Л.П. Буєвої, І.С. Кона, З.М. Мірошник, І.В. Гордієнко-Митрофанової, Б. В. Хомуленка.

Зважаючи на те, що компетентність включає в себе не тільки здібності, а й внутрішню мотивацію, особистісні цінності, інтелект та вмотивовану здатність діяти на високому рівні, які можна використати і для характеристики компонентів рольової структури (моделей поведінки), ми акцентуємо увагу на рольовій структурі особистості як визначальному чиннику рольової компетентності практичного психолога. Тому, особистісно-рольові особливості майбутнього практичного психолога мають бути реалізовані в ході фахової підготовки, вищий педагогічний навчальний заклад має забезпечити майбутнім фахівцям досвід виконання тих чи інших професійних ролей, що стимулюватиме розвиток рольової компетентності.

Отже, рольову компетентність особистості майбутнього практичного психолога розглядаємо як вмотивовану систему здатностей (а саме здатність вирішувати рольові конфлікти, здатність до рольової рефлексії та рольової гнучкості, здатність до широти рольового репертуару), втілених у досвіді психологічного супроводу чи допомоги та зумовлених індивідуально-особистісними особливостями майбутніх практичних психологів.

Література

1. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – Киев: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Мірошник З. М. Структура особистості вчителя початкових класів: рольовий підхід: монографія / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків: ФЛП Шейнина Е. В.; ХНПУ, 2011. – 306 с.
4. Чепелева Н. В. Професійна компетентність практичного психолога / Н. В. Чепелева // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – Ніжин: Ніжинський державний педагогічний університет ім. М. Гоголя, 2002. – Т. 3. – Ч. 9. – С. 13-19.

ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Оріщенко О. А.

Університет Ушинського, Україна

Метою даного повідомлення є обговорення результатів емпіричного дослідження особливостей емпатичної спрямованості майбутніх педагогів на різних етапах професійного навчання.

Під емпатією ми розуміємо відносно стійку інтегральну властивість особистості, що виявляється: а) у здібності емоційно реагувати на переживання іншої людини (іншого об'єкту емпатії), у розумінні його емоційних станів, у передбаченні афективних реакцій, в активному намаганні допомогти; б) у спрямованості на певний об'єкт емпатичних переживань [1]. Такий підхід у погляді на емпатію та її структуру спирається на принцип континуальності, покладений в основу континуально-ієрархічної моделі особистості, що запропонувала О.П. Саннікова. Цей принцип дозволяє при аналізі емпатії не тільки чітко структурувати її показники, але й розглядати її як

складну, інтегральну, але, в той же час, і цілісну властивість особистості, в структурі якої автор виділяє 3 рівні: 1) формально-динамічний, що характеризує динамічні властивості емпатії (особливості виникнення та протікання емпатичних реакцій), і якісні, які відображають психологічну сутність емпатичного процесу (емоційна емпатія, когнітивна, предиктивна та дієва); 2) змістовний, до якого входять такі аспекти емпатії, що стосуються вибору простору для переживання емпатії та морально-етичного змісту її об'єкта; 3) імперативний рівень, що відображає індивідуальні уявлення про існуючі соціально-культурні «норми» емпатичних проявів [2]. У даному повідомленні ми обмежилися вивченням якісних (модальнісних) та деяких змістовних (емпатична спрямованість) особливостей емпатії. В структурі емпатії на якісному рівні виділяються: емоційна, когнітивна, предиктивна та дієва емпатія [11]. Змістовний рівень представлено такими показниками емпатичної спрямованості: емпатія до рідних, близьких, друзів, яку ми назвали релятивною емпатією (від англійського – relateve – родич), вектор якої спрямований на вузьке коло спілкування; емпатія до колег, клієнтів, учнів – спектр широкого кола спілкування, професійне спілкування; емпатія до незнайомих та малознайомих людей – спектр широкого кола спілкування, позапрофесійне спілкування; емпатія суб'єкту до самого себе, аутоемпатія; емпатія до героїв художніх творів; емпатія до представників світу тварин; емпатія до світу рослин; емпатія до природи та навколишнього світу в цілому; емпатія до подій минулого у житті суб'єкта та оточуючих його людей; емпатія до майбутніх подій [1; 3]. При цьому, під *емпатичною спрямованістю* ми розуміємо прояв емпатичних уподобань, «вибір» суб'єктом тих об'єктів, тих сфер життєдіяльності, по відношенню до яких, у першу чергу, виникають емпатичні переживання суб'єкта, і де найбільш яскраво виявляється індивідуальна своєрідність емпатії [1].

Дослідження проводилося на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. В ньому брали участь 78 студентів факультету дошкільної педагогіки та психології: з них 40 першокурсників та 38 старшокурсників (4 та 5 курси). Емпіричне дослідження було здійснено за допомогою наступних психодіагностичних методик:

1) «Психодіагностичний модальнісний тест-опитувальник емпатії» (О.П. Саннікова) [2], 2) «Тест-опитувальник емпатичної спрямованості особистості» (О.П. Саннікова – О.А.Оріщенко) [3].

Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою кореляційного та якісного (метод «асів» та «профілів») аналізів. Емпіричним шляхом за допомогою методу «асів» в обох вибірках (першокурсників та старшокурсників) були виділені модальнісні типи емпатії, що відрізняються поєднанням її показників, тобто домінуванням: 1) однієї з модальностей: емоційно – емпатичний тип, когнітивно – емпатичний тип, предиктивно – емпатичний тип, дієво – емпатичний тип; 2) одночасно декілька показників. В нашій виборці виділено 2 таких типи: з максимально високими та мінімально низькими значеннями інтегрального показнику емпатії.

Використання методу «профілів» дозволило дослідити особливості емпатичної спрямованості представників кожного з типів емпатії в обох вибірках окремо. Зокрема виявлено, що:

- *першокурсники з високим рівнем емпатії* переживають емпатію по відношенню до тварин, героїв художніх творів та минулих подій у власному житті; емпатичні переживання *старшокурсників з високим рівнем емпатії* пов'язані із світом рослин, подіями майбутнього, професійним колом спілкування;

- *першокурсники з низьким рівнем емпатії* відчувають емпатію до тварин та до самих себе; *старшокурсники* цього типу – лише до тварин;

- *першокурсники, що належать до емоційно-емпатичного типу*, схильні до переживань емпатії по відношенню до героїв художніх творів, до рідних та друзів; *старшокурсники* даного типу переживають емпатію у соціальній сфері, та у світі тварин;

- *першокурсники, що представляють когнітивно-емпатичний тип*, спрямовують емпатичні переживання переважно на суб'єктів професійного спілкування; *старшокурсники* – на близьке та широке коло спілкування, на події майбутнього;

- *першокурсники предиктивно-емпатичного типу* відчувають емпатію лише по відношенню до самих себе; *старшокурсники* з домінуванням предиктивної емпатії виявляють її у близькому оточенні, по відношенню до героїв художніх творів та у професійному спілкуванні;

- *першокурсники дієво-емпатичного типу* спрямовують емпатію на рідних та друзів; *старшокурсники* цього емпатичного типу – на тварин та на суб'єктів професійного спілкування.

Аналізуючи результати емпіричного дослідження, можна зробити наступні висновки:

1. Теоретично визначені та емпірично виділені модальнісні типи емпатії, що обумовлені домінуванням одного або декількох компонентів, що входять до її структури.
2. Використання методу «профілів» дозволило дослідити та описати особливості емпатичної спрямованості студентів з різним модальнісним типом емпатії в обох вибірках.
3. Доведено, що особи, які належать до певного модальнісного типу емпатії, відрізняються від представників інших типів специфікою емпатичної спрямованості.
4. Виявлені відмінності в показниках емпатичної спрямованості студентів, що знаходяться на різних етапах професійного навчання.

Література

1. Орищенко О.А. Дифференциально-психологический анализ эмпатии. Дис. на соискание научной степени канд. псих. наук // О.А. Орищенко. – Одесса, 2004. – 222 с.
2. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности // О.П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
3. Санникова О.П. Диагностика содержательных показателей эмпатии: апробация оригинального теста // О.П. Санникова, О.А. Орищенко. – Наука та освіта. – № 6. – С. 54–57.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В ОНОВЛЕНОМУ ПРАВОВОМУ ПОЛІ

Перегняк І.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Проблема психологічної готовності особистості до майбутньої професійної діяльності є предметом посиленої дослідницької уваги науковців. Фундаментальні дослідження у цьому плані (М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович та ін.) засвідчують про доцільність розглядати психологічну готовність, як передумову для виконання будь-якої діяльності та, водночас, і її результатом. У відповідності із змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються певним суб'єктом трудової діяльності, готовність розрізняють ситуативну, що детермінується відповідними психічними станами, і сталу, яка відзначається стабільними властивостями (особливостями) особистості. Введення в психологію поняття готовності здебільшого пов'язується із необхідністю визначення рівня можливостей людини до ефективного здійснення того чи того виду трудової діяльності [1].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що психологічна готовність, як феномен, найбільш системно вивчена у таких напрямках:

- сутність психологічної готовності, зокрема, персоналу прикордонного відомства;
- своєрідність психологічної готовності фахівців соціономічної сфери, саме прикордонного відомства;
- специфіка психологічної готовності особистості військовослужбовця.

Натомість такий сегмент як психологічна готовність персоналу Державної прикордонної служби не була предметом дослідницької уваги з огляду на актуальність проблеми діяльності в умовах оновленого правового поля. А це обумовлено пріоритетами реформування прикордонного відомства у правоохоронний орган спеціального призначення та перехід його на комплектування військовослужбовцями за контрактом. Справа в тому, що за особистісно-професійним призначенням цієї категорії військовослужбовців пов'язане завдання з безпосередньої охорони державного кордону, а це обумовлює загострення такого аспекту окресленої проблеми – сформованість у них належного ступеня правової компетентності. Військовослужбовці несуть службу в різних умовах, в різних місцевостях – на суходолі, озерах, річках, морях в горах. За способом їх застосування, вони можуть нести службу як на «зеленому» кордоні, так й у пунктах пропуску через державний кордон, а відтак, правова підготовка набуває ще й певної специфіки [2]. Виходячи з регіональної своєрідності Українського Подунав'я, пов'язаної із транскордонними особливостями, кожен військовослужбовець повинен бути здатен, зокрема, забезпечити надійну охорону державного кордону України, протидіяти нелегальній міграції, транзиту через державний кордон наркотичних речовин і контрабандних товарів, здійснювати прикордонний контроль у пунктах пропуску, організовувати роботу з місцевим населенням для отримання оперативної інформації про можливі порушення державного кордону тощо. Враховуючи результати саморефлексії набутого службового досвіду, можемо стверджувати, що військовослужбовці за контрактом в органах охорони кордону мають виявляти належний ступінь у виконанні оперативно-службових завдань не зважаючи на наявність, чи відсутність достатнього рівня попередньої правової підготовки. Ось чому психологічну готовність до набуття відповідної правової підготовки у навчальних центрах Державної прикордонної служби України (ДПСУ) у зазначеному ракурсі ми розцінюємо як визначальну [3, с. 103].

Слід зауважити на тому, що проблема формування правової підготовки молодшого персоналу ДПСУ фахівців не є новою. Так, обґрунтуванню теоретичних і методичних аспектів правової підготовки у військових формуваннях України присвячений науковий доробок В. Кухар, В. Мірошніченко, В. Царенко, В. Хома та ін.

Водночас окреслений аспект здебільшого вивчався в контексті суто правової підготовки військовослужбовців за контрактом. Так, окремі аспекти удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців розглядаються у дослідженнях В. Балашова, О. Барабанщикова, О. Діденка, Д. Іщенка, А. Машталіра, В. Чернявського, В. Ягупова та ін. Не аби який науковий інтерес становлять праці О. Богданюка, О. Винограда, А. Галімова, А. Катковського, А. Мальцева,

О. Трембовецького та ін., у яких розкриваються питання фахової підготовки прикордонників до професійної діяльності.

Водночас результати аналізу наявних наукових джерел засвідчують, що розв'язання проблеми правової підготовки військовослужбовців за контрактом у навчальних центрах ДПСУ вивчалось лише в постановочному плані. Невирішеними залишаються питання щодо особливостей впровадження у цей процес нових форм і методів навчання, визначеною залишається змістова та структурна характеристики цього процесу, які враховували би специфіку оперативно-службової діяльності військовослужбовців за контрактом; ще й досі не досліджено умови вдосконалення правової підготовки саме цієї категорії персоналу з урахуванням нових підходів та способів охорони державного кордону України.

До зазначеного додамо, що можна помітити суперечності, які супроводжують професійну підготовку військовослужбовців за контрактом, зокрема між реальним станом загальноосвітньої підготовки юнаків і вимогами щодо якісної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності; зростаючими вимогами щодо надійності захисту кордонів і недостатнім рівнем оновлення навчальних планів і програм професійної підготовки військовослужбовців за контрактом; зростанням обсягу знань з професійної підготовки і недостатнім рівнем педагогічної майстерності офіцерів – керівників занять; потребою у високій функціональній підготовленості військовослужбовців за контрактом і їх реальними психофізіологічними можливостями.

Вивчення і узагальнення творчого досвіду фахівців військовослужбовців за контрактом дозволяє припустити, що оновлена педагогічна стратегія правової підготовки має будуватися на сукупності таких принципів: урахування попереднього досвіду військовослужбовців у процесі базової підготовки в центрах ДПСУ; особистісно-орієнтовної реалізації специфічних завдань правової підготовки; інтеграції у процесі базової професійної підготовки в ДПСУ, де системоутворювальним виступає змістовний модуль, що віддзеркалює інноваційний зміст правової культури.

Перспективи своїх подальших досліджень ми пов'язуємо із розробкою інтерактивної технології реалізації вище окресленої експериментальної стратегії.

Література

1. Дьяченко М.И., Кандилович Л.А. Психологическая проблема готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976.
2. Указ Президента України «Про Положення про проходження громадянами України військової служби в Державній прикордонній службі України» від 29.12.2009 № 1115/2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1115/2009>.
3. Діденко О.В. До проблеми формування та діагностики правової компетентності військовослужбовців за контрактом Державної прикордонної служби України / О.В. Діденко, І.В. Порхун // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – № 3. – С. 102–115.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ КРИЗИСОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Пирог А. В.

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина

Подготовка специалистов в системе университетского образования с психологической точки зрения представляет собой сложный динамический процесс. Психологические изменения в структуре личности студентов не всегда происходят безболезненно, в случае кризисов обучения в вузе могут иметь место разочарования в получаемом образовании, утрата его смысла, появление чувства профессиональной беспомощности, некомпетентности и др. В мотивации, ценностно-смысловой сфере, самосознании студентов происходят изменения, и переживания этих изменений зачастую связано с отрицательными эмоциями.

Несмотря на то, что к настоящему времени в психологии имеется достаточно исследований по проблеме профессиональных кризисов, кризисам профессионального развития в период получения высшего образования уделяется мало внимания. Психологическое содержание кризисов обучения, факторы, влияющие на характер их протекания, особенности кризисных переживаний остаются недостаточно изученными, не хватает методов эмпирического исследования. В этой связи представляется важным определить проблемы изучения профессиональных кризисов теоретического и практического характера, которые влияют на направления и возможности психологического сопровождения профессионального развития студентов во время обучения. Первая проблема, с которой сталкивается исследователь при планировании психологического

изучения кризисов студентов – это теоретическая основа исследования, которая должна дать понимание причин возникновения и содержания кризисов профессионального обучения в вузе. Кризисы, возникающие на этапе получения высшего образования, являются составляющей частью профессионального становления субъекта труда и рассматриваются как кратковременные периоды кардинальной смены профессионального сознания, которые сопровождаются изменением вектора профессионального развития (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк и др.). Однако такой подход акцентирует внимание на общих закономерностях профессионализации, индивидуальным особенностям переживания кризисов не уделяется внимания, что вызывает затруднения операционализации этого подхода для эмпирического исследования.

Более широкие возможности для исследования кризисов профессионального обучения предоставляет общая теория кризисов в контексте становления и функционирования личности. На данный момент в психологической трактовке кризисов личности можно выделить две традиции: психологию возрастных кризисов и психологию критической жизненной ситуации. Проблематика возрастных кризисов, характеризующих онтогенез индивида, находится в ведении возрастной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова, В.В. Рыбалка, Э. Эриксон и др.). Изучение критических жизненных ситуаций основывается главным образом на психобиографическом подходе, в рамках которого они понимаются как поворотные пункты жизненного пути личности, представляющего собой общий контекст развития (К.А. Абульханова-Славская, Р.А. Ахмеров, Ф.Е. Василюк, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Т.М. Титаренко и др.).

В контексте понимания кризисов как критических ситуаций в жизни человека отмечается необходимость использования категорий переживания и субъективного опыта. Переживание означает внутреннюю деятельность субъекта кризиса, направленную на преодоление критической ситуации (Ф.Е. Василюк). Категория субъективного опыта отражает целостную когнитивно-аффективную природу переживания кризиса (Н.В. Воротыло).

На основе изучения субъективного опыта переживания кризисов профессионального обучения как критических жизненных ситуаций можно определить их типичные и индивидуально-своеобразные черты. К тому же такой подход позволяет использовать в эмпирических исследованиях не только имеющийся диагностический инструментарий, но и предлагает новые возможности в разработке методов изучения кризисов и психологической помощи по их конструктивному преодолению.

Существенная проблема в изучении кризисов обучения в вузе – это недостаток эмпирических методов их исследования. Большинство используемых методик направлено на изучение психологических особенностей, сопровождающих переживание кризиса, при этом наличие кризиса обычно не диагностируется. Состояние кризиса понимается либо как априорное, соответствующее этапу обучения, либо по косвенным аффективным проявлениям, например, переживаниям стресса, самочувствию, уровню активности и др. На этом фоне особый интерес представляет методика по оценке кризисных событий и переживаний для студентов, разработанная на основе психобиографического подхода [2]. Перспективным представляется разработка эмпирических методов изучения кризисов обучения, особенностей их переживания и преодоления на основе выделения критических жизненных событий профессионального становления.

Изучение студенческих кризисов осложняется и некоторыми другими проблемами, например, их высокой динамичностью. За годы обучения в университете студент проходит три нормативных кризиса: кризис адаптации первого курса, кризис профессиональной идентичности третьекурсников и кризис профессиональной адаптации выпускников (Л.В. Кочнева, О.А. Столярчук, Н.В. Хазратова и др.). Кризисы профессионального становления студентов могут совпадать с личностными и жизненными кризисами, например, сепарацией от родительской семьи, кризисом интимно-сексуальных отношений (Л.Г. Подоляк, В.И. Юрченко).

К тому же, на течение кризисов периода обучения в вузе оказывают влияние не только субъективные факторы, определяющие индивидуальное своеобразие переживаний кризисов, но и объективные, в том числе социально-экономические условия, состояние рынка труда, которые отличаются высокой динамикой и выступают для студентов дополнительным стрессором.

Таким образом, выделение проблем, связанных с изучением кризисов профессионального обучения студентов, позволяет определить метод критических событий в рамках психобиографического подхода как наиболее перспективный для эмпирического исследования.

Литература

1. Головей Л.А. Кризисы профессионального развития и ресурсы личности в периоды юности и ранней взрослости / Л.А. Головей и др. // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. – 2013. – Вып. 2. Психология развития. – С. 31-39.
2. Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза / В.Р. Манукян // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 109-117.

Плохих В. В.

Университет Ушинского, Украина

Выработанные в процессе многовековой практики и оформленные в достижениях культуры в различных сообществах правила и принципы выживания людей в природе, будучи подкрепленными достижениями науки и техники, призваны повышать жизнеспособность человека, способствовать раскрытию его созидательного потенциала. При этом создаваемая в процессе научно-технического прогресса сфера искусственной реальности в исходном конструктивном варианте ориентирована на повышение эффективности и безопасности взаимодействия человека с природной средой. Однако искусственная реальность все более укрепляется как своеобразная системная организация, ориентированная на тотальное определение как условий собственного функционирования, так и потребностей и условий жизни людей. «Кровью» системы искусственной реальности на современном этапе развития социальных, производственных, финансовых, правовых и иных отношений является информация (сведения о фактах и процессах).

По многим позициям самовоспроизводящаяся за счет внешних ресурсов система искусственной реальности уже с очевидностью противоречит законам природной организации. Здесь нарушается принцип выживания сильнейшего со снижением жизнеспособности людей. Если природная среда пребывает в постоянном изменении, то искусственная техногенная сфера более ориентирована на качественную стабильность функционирования. Тогда как природные процессы ориентированы на снятие возникающих противоречий и не «терпят» содержательной неопределенности, искусственная реальность способствует ее возникновению. Если для естественных отношений характерно стремление к балансу затрат и приобретений (за все нужно платить), то для довлеющей искусственной реальности характерен настрой на получение наибольшего эффекта при наименьших затратах усилий, а в пределе – паразитический стиль существования. Важное противоречие системы искусственной реальности состоит и в том, что, с одной стороны в ней заложена ориентация на качественную стабильность условий и правил функционирования, но, с другой стороны, неминуема ее изменчивость в силу изменений природной действительности, своеобразной настройкой над которой она является. Острота этого противоречия условно снимается увеличением объема и скорости передачи информации в системе, но вместе со снижением ее качества.

С нарастающей экспансией искусственной реальности, происходящей по своим специфическим законам, все более нарушается сбалансированность природных связей и отношений человека. Искусственная реальность вытесняет естественные отношения человека с действительностью, отдаляет его от природы и в пределе такого отдаления настроена на подмену собою природной среды его обитания. Экспансия искусственной реальности, нарушая естественные связи и отношения человека, разрушая смысл культурных и религиозных принципов и ориентиров выживания, дезориентирует человека, вносит смятение в его мировосприятие и миропонимание. Но вместе с искажением и отвержением естественных глубинных принципов и смыслов организации жизнедеятельности человека и социума искусственная реальность не дает им полноценной содержательной замены. Вследствие этого на глубинные уровни психической организации вносятся существенные противоречия, провоцирующие внутриличностные конфликты и кризисы, деформации личности. Так происходит информационное поражение и раскол личности, нередко проходящий до ее оснований.

Соответствующим вызовам информационного общества может быть тот человек, который владеет и может распоряжаться необходимым объемом информации для решения актуальных задач. Но объем такой информации все больше возрастает, а ее освоение все чаще ограничивается пропускной способностью психических процессов. Все чаще люди сталкиваются с невозможностью переработки больших массивов значимой информации, с необходимостью отказа от полноценного понимания смысла событий и задач, с необходимостью доверяться воле окружающих и случаю. Все это формирует у человека неуверенность в себе, чувство неполноценности, обостряет состояние тревоги, ведет к стрессам, нервным срывам, безответственности. Искажение и разрушение естественной системы принципов и смыслов жизнедеятельности ведет к искажению и редукции критериев оценки значимости информации, что затрудняет выделение и идентификацию важных событий и сообщений. При этом человек «теряется» в информационном потоке, пребывая в необходимости найти важную информацию, но без ясного осознания цели поисков. В таком варианте у человека возникает парадоксальное состояние мнимого дефицита информации на фоне ее выраженного избытка. В неудачных повторяющихся попытках снять такое состояние и закрепляется компульсивное поведение, характерное для аддиктов.

Характерным признаком любой аддиктивной личности является ее уход от естественных связей и противоречий действительности в кажущуюся стабильной, бесконфликтной и приятной придуманную (виртуальную) реальность. В случае вовлеченности и многосторонней погруженности человека в систему искусственной реальности ему даже не нужно умозрительно создавать некий виртуальный мир, сулящий комфорт и удовольствия. Такой мир уже предлагается в опредмеченном варианте. Этот искусственный мир, все более плотно окружая человека, постепенно и часто незаметно вовлекает его в свою систему связей и отношений. Средства массовой информации, реклама, киноиндустрия, индустрия развлечений и спорта агрессивно и напористо способствуют утверждению и развитию условностей информационного общества. Предлагаемые ими информационные продукты и интерпретации событий довольно часто провоцируют изменения личностной системы мотивов, убеждений и ценностей, входя в противоречие с природосообразной системой смыслов.

Накапливаемые под давлением избыточных потоков информации острые внутриличностные противоречия ведут к невротическим расстройствам, снижению иммунитета человека, к снижению понимания человеком себя и окружения, к резкому сужению временной перспективы жизни личности, к возникновению и развитию аддикций. При этом снижаются возможности личности в саморегуляции, самоактуализации, самосознании, созидательном творчестве, поражается волевая сфера. Информационная среда техногенной реальности, переквалифицированная из средства взаимодействия человека с природной действительностью в цель его усилий, средоточие интересов и желаний, способствует деформациям и деструкциям личности, ее жизненной дезориентации.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ЭКОНОМИКИ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Решетова И. А.

ДВНЗ «Донбасский державний педагогічний університет», Украина

В тезисах дано обоснование необходимости повышения уровня психолого-педагогической подготовки студентов экономических специальностей для их дальнейшей педагогической деятельности в общеобразовательных заведениях.

Современные социально-экономические условия развития рыночной экономики предопределяют острую потребность в распространении экономических знаний, формировании экономической культуры населения. Особое значение при этом приобретает психолого-педагогическая подготовка специалистов с высшим образованием, которая сделает возможной их последующую преподавательскую деятельность. При этом подготовка квалифицированного специалиста предполагает не только овладение студентами необходимым объемом теоретических знаний, практических умений и навыков, а и приобретение ими профессионально значимых личностных качеств, которые дают возможность успешно адаптироваться к будущей профессии учителя экономики, приобретать социальную и личностную зрелость, стремится к профессиональному и личностному самосовершенствованию. Успешное решение этих задач возможно только при наличии глубоких знаний психологической структуры, содержания преподавательской деятельности, требований общества к личности учителя. Следует также учитывать, что от успешного психолого-педагогического обеспечения учебно-воспитательного процесса в большинстве случаев зависит эффективность подготовки молодых кадров. Низкая психологическая культура студентов является причиной появления внутренних и межличностных конфликтов, которые ведут к личностным дисгармониям, тревоге, проблемам в учебе, личной жизни, приобретении профессии, неумению общаться в социальном пространстве. При этом одну из главных ролей в решении вопроса подготовки будущих учителей играют именно университеты.

Сравнительный анализ длительности педагогической подготовки будущих специалистов экономических специальностей в педагогических вузах подтверждает, что удельный вес предметов психолого-педагогического цикла в системе университетского образования намного меньше, чем в том нуждается социальный заказ общеобразовательных учебных заведений. Это приводит к противоречию между высоким уровнем экономической подготовки и методической подготовкой, в которой психолого-педагогические аспекты доминируют.

Вместе с тем, введение в школьный компонент базовых учебных планов общеобразовательных учебных заведений предмета «Основы экономических знаний» повлекло серьезную проблему готовности преподавателей экономических дисциплин к педагогической деятельности. Это обусловило потребность в разработке качественно нового подхода к подготовке специалиста, квалификационная характеристика которого предусматривает овладение новыми

дидактичними знаннями, навиками і умениями економічного профіля, базуючи їх на знаннях загальної і вікової психології і теорії виховання і навчання.

Період навчання в вищому навчальному закладі, в час якого здійснюється професійна ідентифікація і професійна адаптація майбутнього спеціаліста, є найбільш важливим для розвитку особистості спеціаліста будь-якої педагогічної спеціальності. Тому соціально-психологічні аспекти удосконалення міжособистісного взаємодія в педагогічній діяльності викладача залишаються проблемою, практичне здійснення якої залежить від розв'язання цілої низки організаційних, науково-методичних питань в період навчання і виховання студентської молоді. При цьому викладач, бажаючи покращити умови навчання і виховання, повинен цікавитися не тільки навчально-методичним забезпеченням дисципліни і методами викладання, а й особистою життям кожного студента, його інтересами і проблемами, роллю громадської думки в його житті.

К сожалению, учебная программа университетов практически не предусматривает курсов, спецкурсов по психологическим основам педагогического общения для студентов непедагогических специальностей, что, по нашему мнению, приводит к негативным последствиям, когда студент-отличник в реальном социальном пространстве не может передать ученикам знания, опыт, наладить с ними эффективное взаимодействие, в результате чего возникает агрессивность, депрессия, разочарование в профессии учителя. Это в свою очередь оказывает огромное влияние психологическое здоровье учащихся, результаты их обучения и т.д.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в условиях современности особого внимания требует психолого-педагогическая подготовка будущих студентов экономических факультетов к педагогической деятельности в общеобразовательных заведениях. Поскольку ее надлежащий уровень позволяет формировать у будущих специалистов способности передавать приобретенные экономические знания ученикам общеобразовательных учебных заведений, позволяет избежать проблем в общении с ними, способствует формированию у них экономического мышления и воспитанию экономической культуры, что в свою очередь улучшит понимание учениками социально-экономических событий и явлений, которые происходят в современном обществе.

Литература

1. Ковальчук Г.О. Підготовка майбутніх викладачів економіки в економічному університеті / Г.О. Ковальчук // Підготовка учнівської молоді до підприємницької праці : Зб. наук. пр. – К. : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1998. – С. 35–37.
2. Ковальчук Галина Олександрівна. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки : Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України / Г.О. Ковальчук. – К., 1999. – 18 с.
3. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський національний економічний університет / І.Б. Міщенко. – К., 2004. – 20 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник / В.М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.

ПСИХОКОРЕКЦІЙНА ПОГРАМА ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Розіна І. В.

Університет Ушинського, Україна

Проблема адаптації особистості завжди була предметом особливої уваги з боку суспільства. Вивчення внутрішніх процесів розвитку на кожному віковому етапі, особливо періодів криз є актуальним завданням в дослідженні педагогіки та психології особистості. Успішна адаптація є необхідною умовою розвитку індивідуальності, продуктивної активності та творчості.

Сучасне уявлення про адаптацію ґрунтується на роботах П.К. Анохіна, С.А. Белічева, В.П. Васильєва, І.П. Павлова, І.М. Сеченова, Г. Сельє, Є.П. Ільїна, Н.Ю. Максимова, та ін. У роботах науковців ретельно досліджено феномен адаптації, особливості різних видів адаптації, які проходить людина у власному житті. Незважаючи на наявність численних визначень феномена адаптації, об'єктивно існує кілька її основних проявів, які дозволяють стверджувати, що адаптація – це, по-перше, властивість організму, по-друге, процес досягнення рівноваги між середовищем і організмом, по-третє, результат взаємодії в системі «Людина-середовище», по-четверте, мета, до якої прагне організм [2].

У психологічній науці виділяють два загальних підходи до розгляду феномена адаптації. З одного боку, адаптація розглядається як властивість будь-якої живої саморегулюючої системи, що

забезпечує її стійкість до умов зовнішнього середовища (що передбачає наявність певного рівня розвитку адаптаційних здібностей). При іншому підході адаптація розглядається як динамічне утворення, як безпосередній процес пристосування до умов зовнішнього середовища [3].

Необхідно зазначити, що досить важливим є питання щодо особливостей розвитку процесу адаптації у підлітковому віці. Підлітковий вік відноситься до числа критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності та системи взаємовідносин індивіда [6].

Вивчення процесу адаптації підлітків свідчать, що соціально-психологічна адаптація підлітків залежить від процесу і характеру навчально-виховної діяльності. Труднощі, які спостерігаються у навчально-виховній діяльності, зумовили появу в науковому обігу поняття «шкільна дезадаптація». Більшість вітчизняних вчених, досліджуючи особливості шкільної дезадаптації у підлітковому віці, розглядають зазначений феномен як одне з найменш небезпечних явищ девіантних форм соціально дезадаптованої поведінки, а саме: адиктивної, асоціальної, деструктивної, кримінальної (С.А. Белічева, В.П. Васильєв, Є.П. Ільїн, та ін.).

Праці вчених (Л.В. Дзюбко, В.Є. Кагана, А.В. Петровського та ін.), дозволяють зробити припущення про те, що сутність дезадаптації полягає у невідповідності між цілями навчально-виховного процесу результатами діяльності підлітка, що супроводжується відсутністю взаємозв'язку механізмів зовнішньої регуляції з саморегуляцією, внутрішнім дискомфортом і нестабільністю перебігу психічних процесів (страх, депресія, фрустрація тощо) [4].

Метою роботи є дослідження особливостей процесу адаптації у підлітків в умовах рекреаційного закладу та розробка психокорекційної програми з адаптації підлітків в умовах рекреації.

Для рішення поставлених завдань використовувалися наступні емпіричні методи – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики: шкала соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), методика САН, графічна методика «Кактус», методика «Неіснуюча тварина», шкала тривожності П. Кондаша. Дослідження проводилось на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», у якому брало участь 50 підлітків-рекреантів віком 12-13 років.

Розроблений тренінг психологічного супроводу адаптації підлітків в умовах рекреаційного закладу був проведено з експериментальною групою підлітків-рекреантів, які мали ознаки дезадаптації, занижену самооцінку, високий рівень тривожності, труднощі у спілкуванні. Для визначення ефективності розробленого тренінгу було проведено діагностику з досліджуваними після проведення тренінгу за методиками тривожності П. Кондаша та «САН». Одержані результати були піддані кількісному та якісному аналізу.

Метою тренінгу є розвиток адаптивних можливостей підлітка. Тренінг складається з 6 занять та розрахований на групу підлітків, в яку може входити на більше 16 рекреантів.

Задачі тренінгу: 1) розвиток комунікативних навичок; 2) розвиток та корекція емоційної сфери особистості; 3) корекція тривожності та агресії; 4) формування вольових якостей; 5) зняття психоемоційної напруги; 6) підвищення рівня самооцінки. Структура занять: початок занять, розминка, основна частина, рефлексія, закінчення заняття.

Методи тренінгу: техніки та прийоми саморегуляції, групова робота; елементи індивідуальної роботи; методи арт-терапії, ігротерапія, казкотерапія.

Проведена апробація тренінгу показала, що у підлітків-рекреантів підвищився рівень самооцінки, зменшився рівень тривожності, страхів, покращився емоційний стан. Також визначено статистично значущі різниці між оцінками в роботах підлітків-рекреантів експериментальної групи за показниками тривожності ($t=2,56$, при $t_{кр}=2,11$, $p<0,05$), самопочуття ($t=2,95$, при $p<0,05$) та настрою ($t=3,27$, при $p<0,05$) до та після проведення тренінгу.

Одержані результати дозволяють зробити висновки, що розроблений тренінг з розвитку адаптивних можливостей у підлітків-рекреантів є ефективним та може використовуватись в роботі педагогів, вожатих, та психологів в умовах рекреаційного закладу.

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб.: Вид. Михайлова, 1998. – 312 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 239 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности / Л. И. Божович. – Воронеж, 1995. – 342 с.
4. Федоришин Г.М. Аналіз психолого-педагогічних детермінантів шкільної дезадаптації підлітків в умовах навчально-виховного процесу // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Т. 1. – Ч. 4. – С. 157-163.
5. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – С. 93.
6. Психология подростка: Учебник под ред. А. А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Санніков О. І.

Університет Ушинського, Україна

У найбільш загальному вигляді професійне навчання студента-психолога розглядається як процес керування навчальною діяльністю, що спрямована на оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками, на розвиток особистості майбутнього професіонала, професіоналізації в цілому [1]. Професіоналізація розглядається в сучасній психології праці як процес і результат входження людини в професію, оволодіння конкретним видом професійної діяльності та, як наслідок, придбання необхідних професійних якостей (знань, умінь і навичок, професійної самосвідомості, професійних цінностей, професійної мотивації тощо) – становлення професіоналізму [2]. Професіоналізація супроводжується змінами, що відбуваються в особистості професіонала – розвитком його індивідних, суб'єктних і особистісних якостей, формуванням індивідуальності (стратегії освоєння й реалізації функцій, стиль професійної діяльності тощо). Для більшості професій професіоналізація, так само як і розвиток особистості майбутнього фахівця, починається у вузі в процесі одержання професійної освіти, а також інших видів професійної підготовки (проходження практики, участь у тренінгах, спеціалізованих майстер-класах тощо).

Метою й результатом професіоналізації психолога є становлення професіоналізму. Професіоналізм – це особлива властивість особистості професіонала, що забезпечує ефективний, систематичний і надійний розв'язок складних психологічних завдань діяльності в найрізноманітніших умовах і організаційних середовищах (в закладах освіти, у бізнесі, армії, органах правопорядку тощо). Поняття «професіоналізм» відбиває ступінь оволодіння особистістю змістом професійної діяльності, її психологічною структурою й функціями. Вона повинна відповідати етичним і нормативним вимогам, що пред'являються до сучасного психолога, вимогам посадових позицій і враховувати специфіку роботи, що виконується. Професіоналізм розглядається як одна з інтегральних характеристик особистості психолога, що виявляється в консультативній взаємодії, у професійному спілкуванні, в діяльності, в прийнятті рішень.

В якості методичної платформи для вивчення особливостей професіоналізму психолога вважається доцільним використання концептуального психологічного моделювання. Концептуальне психологічне моделювання розглядається як створення описової моделі психічного феномена, його формалізованої абстракції, що відтворює деякі основні моменти для використання в професійній підготовці психолога. Прикладне завдання професіоналізації сучасного психолога на етапі навчання припускає конструювання багатокomпонентної, багатомірної психологічної моделі особистості професіонала (Кмлп), що є синтезом наступних складових:

- Кмс, модель – образ професійного середовища (з урахуванням типу установи, його структури й спрямованості, функцій реалізованих психологом у сучасних умовах). Її обмеженість визначена можливостями презентації змісту функцій, моделюванням їх інформаційного, змістовного наповнення;

- Кме, модель – еталон фахівця (функціонуючого суб'єкта діяльності, що володіє сформованою системою знань, навичок, умінь, соціальним досвідом тощо);

- Кму, модель – підготовки психолога (система організації професійного навчання психолога й підготовки до багатопрофільної діяльності);

- Кмд, модель професійної діяльності психолога (система образів взаємодії особистості із професійним середовищем, а також образів цілей, результатів, способів їх досягнення тощо). Наповнення моделі становлять формальні й змістовні описи різновидів спеціалізації психолога, специфіки професійної діяльності, ситуацій діяльності психолога, способів вибору варіанта їх рішення що включає типові професійні функції та завдання.

Кме – модель (як суб'єкт діяльності) необхідним компонентом включає систему властивостей і відносин фахівця. Перший рівень моделі презентований професіограмою і психограмою психологів різних спеціалізацій, що включає також вимоги до характеристик мотиваційної, вольової й емоційної сфери фахівця. Психограма відбиває основні риси психологічного портрета практичного психолога, представленого групою психологічних функцій, властивостей і якостей особистості, актуалізованих конкретною спеціалізацією професії.

Найбільш трудомісткої складовою Кмлп (за витратами на опис і формування у психолога) є Кмд. Кмд опирається на великий обсяг фактографічної інформації (спектр типових професійних ситуацій і завдань діяльності, відомості про предмет праці, цілі, засоби і способи поведінки психолога, способи реалізації прийнятих рішень). Модель містить у собі уявлення фахівця про особливості професійного середовища, знання можливих наслідків прийнятих правильних або помилкових рішень, опис компонентів готовності до роботи в малоімовірних, нестандартних і екстремальних умовах.

Структура Кмд психолога конкретної спеціалізації включає образну, понятійну й діючу складові. Наповнення образної складової містить образи ситуацій поведінки й діяльності психолога, фрагментами яких є образи-мети, образи-об'єкти й образи-умови діяльності. Понятійна складова моделі складається з назв об'єктів, суб'єктів, причинно-наслідкових і інших відносин, їх характеристик, що може бути визначено за допомогою системи понять. Діюча складова Кмд містить структуру дій психолога в різних ситуаціях професійної діяльності й особливості регуляції цих дій. Формування Кмд реалізується шляхом послідовної множинної трансформації її складових [3].

Узагальнюючи можливості використання концептуального моделювання в підготовці психологів, представляється доцільним формування професіоналізму як послідовно-паралельне формування складових Кмлп.

Література

1. Санников А.И. Профессиональное обучение персонала: концептуальные модели, знания, умения, навыки / А. И. Санников // Социология воспитания управленческого персонала: учеб. пособ. – Одесса : СМЛ, 2003. – С. 129-182.
2. Дружилов С.А. Становление профессионализма как процесс формирования концептуальной модели профессиональной деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 6. – С. 56-60.
3. Галактионов А. И. Проектирование средств информационного взаимодействия на основе идеализированных структур деятельности // Психологические проблемы взаимной адаптации человека и машины в системах управления. – М.: Наука, 1978. – С. 180-198.

ІНДИВІДУАЛЬНО ОРІЄНТОВАНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ПОДОЛАННЯ СКЛАДНИХ СИТУАЦІЙ

Саннікова О. П.

Університет Ушинського, Україна

У цьому повідомленні розглянуто структуру схильності до психологічного подолання складних ситуацій – копінг-риси особистості. Відомо, що будь-яка ситуація є передусім суб'єктивною ситуацією, тобто, суб'єктивно складною ситуацією. У кожній дорослій особистості на основі власного досвіду у свідомості виникають й існують певні репрезентації складних саме для неї ситуацій, котрі виконують роль їх класифікатора і маркують (перетворюють) їх у ситуації різного ступеню суб'єктивної складності.

Цікавим є те, що емоційні, когнітивні, особистісні інтерпретації ситуацій (що робить ситуацію суб'єктивно складною) вже містять у собі певні «перетворення», що можуть її як ускладнити, так і спростити, тобто здійснити певне позитивне психологічне подолання суб'єктивно складної ситуації. Можна стверджувати, що психологічне подолання, переживання складності ситуації залежить не тільки від реальних обставин, а й від самої особистості, від її суб'єктивного сприйняття, що спрямовує активність людини на усунення дискомфортного впливу ситуації на особистість. Отже, *суб'єктивно складна ситуація*, – це суб'єктивна інтерпретація зовнішніх умов, яка має, передусім, емоційно-мотиваційне забарвлення та спонукає особистість до вибіркової активності, спрямованої на подолання труднощів.

Ми розглядаємо подолання суб'єктивно складних ситуацій як індивідуальний спосіб взаємодії особистості зі своїми внутрішніми ресурсами (можливості людини, засоби, *запаси, джерела*) в когнітивній, емоційній та поведінковій сфері, що дозволяє опанувати труднощі, вирішити проблему або зменшити негативний вплив ситуації на особистість. Стиль подолання розуміється як стійка характеристика особистості, як схильність реагувати на ситуацію життєвих труднощів певним «звичним» чином.

Схильність до подолання складної ситуації, котру можна назвати «копінг-ресою», – це властивість особистості, котра характеризує її здатність взаємодіяти з власними почуттями, переживаннями, мисленням (когніціями) для того, щоб дати раду труднощам (специфічним внутрішнім та зовнішнім вимогам, що надмірно напружують або перевищують ресурси людини). Вперше термін «копінг-реса» ми застосували при розробці психодіагностичної методики, спрямованої на вивчення схильності особистості до долаючої поведінки.

У цій роботі «копінг-реса» визначається як стійка *системна інтегральна* властивість особистості, яка є полікомпонентною за своєю структурою, що включає формально-динамічні, якісні, змістовні, соціально-імперативні характеристики. Слід зазначити, що розуміння схильності до подолання суб'єктивно складної ситуації ґрунтується на континуальному підході до дослідження особистості, який був запропонований нами раніше.

Не зупиняючись на континуально-ієрархічному підході, розглянемо у цьому контексті структуру схильності особистості до подолання суб'єктивно складних ситуацій. Отже, на формально-динамічному рівні феномен, що вивчається, проявляється в тяжінні (потребі) до здійснення копінг-дій; в часових параметрах (тривалості) варіативності та гнучкості копінг-риси; мірі енергії, яку людина може залучити для здійснення копінгу. Коло формально-динамічних характеристик «копінг-риси» розглядається як особливі прояви психічної активності, що презентовані сукупністю тих ознак, котрі характеризують силу внутрішніх тенденцій індивіда до певної діяльності (в нашому випадку – діяльності подолання труднощів у ситуаціях різного ступеню суб'єктивної складності) і виявляється в енергійності, формі, різноманітності, динаміці дій тощо. Якісні особливості схильності до подолання суб'єктивно складних ситуацій характеризуються різноманітними проявами феномену в когнітивній, афективній або поведінковій сферах психіки. до основних складових копінг-риси, що презентують якісний рівень її структури, можна віднести: установчий компонент; емоційний («копінг-емоції»), когнітивний («копінг-когніції»), конативний («копінг-дії») компоненти як інструментальні форми, засоби або ресурси; емоційні, когнітивні, конативні сфери психіки, що відображають і, певною мірою, створюють труднощі в суб'єктивному вимірі і тому самі можуть виступати у якості об'єкту (цілі, мішені) подолання; орган управління (диспетчер) – контрольно-регулятивний компонент. На змістово-особистісному рівні схильність до подолання суб'єктивно-складних ситуацій проявляється в структурі потребо-мотиваційної сфери особистості (спрямованість) як певне відношення, установка.

В зоні індивідуального досвіду та свідомості копінг-риси презентована як готовність до вирішення складних ситуацій, що включає в себе досвід копінгу в різних сферах життя; успішність та неуспішність певних форм подолання для окремої людини в залежності від цілей, які вона перед собою ставить; знання та навички подолання. У даному випадку людина виступає як суб'єкт копінг-діяльності з певними цілями, задачами, засобами. На соціально-імперативному рівні копінг-риси виявляється в уявленнях особистості про належні та допустимі способи подолання, що прийняті в суспільстві, в соціальній групі, до якої належить людина, про норми поведінки в складних ситуаціях, що стосуються різних сфер життя.

Таким чином, схильність до подолання суб'єктивно складних ситуацій (копінг-риси) є складною, різнорівневою властивістю, при цьому характеристики різних рівнів можуть взаємодіяти між собою, взаємодоповнюватися та утворювати цілісну інтегральну властивість, яка не зводиться до простої суми складових. Індивідуальна специфіка схильності особистості до подолання визначається якісно-кількісним поєднанням її показників. Індивідуально орієнтоване психологічне подолання, у свою чергу, визначає оцінку та пошук типів та стратегій психологічного копінгу найбільш ефективного для кожної особистості.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Симоненко С. М.

Університет Ушинського, Україна

Актуальність дослідження полягає в тому, що в психологічній науці недостатньо вивченою залишається проблема розвитку мисленнєвих процесів та їх місце в структурі професійних здібностей, зокрема, у студентів творчих спеціальностей. Рішення даної проблеми може сприяти розвитку професійного мислення та загальної творчої обдарованості в процесі професіоналізації.

Проблемою візуального мислення у психологічній науці займалися: В. Адельсон, Р. Арнхейм, Дж. Андерсон, М. Вертгеймер, Н.Ю. Вергилес, Дж. Гібсон, Р. Грегори, А. Джонсен, С. Косслін, Д. Мецлер, А. Пайвіо, С. Род, Х. Саймон, М. Фарах, К. Хаймонд, С. Чипман, У. Чейз, Р. Шепард, М. Арієвич, Б.І. Беспалов, В.Д. Глезер, В.М. Гордон, Д.Н. Завалішина, В.П. Зінченко, О.Д. Логвиненко, В.М. Муніпов, В.В. Петухов, Ю.К. Стрелков, С.М.Симоненко та інші.

Виходячи з розглянутих досліджень, візуальне мислення визначається як один із засобів вирішення інтелектуальних завдань з опорою на внутрішні візуальні образи, а також як вид мислення, продуктом якого є породження нових образів і створення нових візуальних форм, які несуть певне змістове навантаження та роблять значення видимим.

Метою нашого дослідження є вивчення психологічних особливостей розвитку візуального мислення протягом навчання у студентів різних творчих спеціальностей, таких як: музична, хореографічна, художньо-графічна, а також розробка та апробація ефективності тренінгу розвитку зазначеного виду мислення.

Методи дослідження: емпіричні – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, у ході якого були використані наступні конкретні методики: для дослідження процесуальних характеристик візуального мислення – модифікований варіант методики П. Торренса, рішення завдань за методикою Л. Кінга; для дослідження операціональних компонентів візуального мислення – методика Прогресивних матриць Дж. Равена, методика Р. Амтхауера; для дослідження професійних здібностей – методика Дж. Гілфорда, метод експертних оцінок; шкала Дембо-Рубинштейна; розвивальні – тренінгові завдання для розвитку візуального мислення.

У проведенні дослідження брали участь 300 досліджуваних: 150 студентів 1-5 курсів музично-педагогічного факультету (від 18 до 23 років музиканти та хореографи); 150 студентів 1-5 курсів художньо-графічного факультету.

В результаті теоретичного та емпіричного дослідження було виявлено, що творчі здібності є основою розвитку виконавської майстерності в різних видах творчої діяльності. Інтелектуально-творчий компонент є домінуючим у структурі спеціальних здібностей. Визначено, що візуальне мислення є одним з вищих психічних пізнавальних процесів, який входить до складу інтелектуально-творчого компонента спеціальних здібностей.

З'ясовано, що візуальне мислення виконує функцію інтелектуального програмування, побудови способів створення виконавського образу як образу-концепту та контролю над його створенням. Візуальна креативність як процесуальний механізм візуального мислення є одним з механізмів розвитку творчих спеціальних здібностей, за допомогою останньої відбувається трансформація об'єкта, створення нового образу. Індивідуальні показники візуальної креативності характеризують рівень готовності до творчої професійної діяльності.

Таким чином, візуальне мислення в творчій професійній діяльності – це процес створення і трансформації виконавського образу як індивідуального способу представлення образу-концепту, опосередкованого образом світу суб'єкта творчої діяльності.

Доведено, що різні види творчої діяльності сприяють розвитку візуального мислення, його процесуальних, змістових та операціональних компонентів. Особливості розвитку вказаних складових візуального мислення у студентів різних творчих спеціальностей залежать від професійної специфіки спеціальностей, якими вони оволодівають в процесі навчання. Порівняльний аналіз особливостей розвитку структурних компонентів візуального мислення у студентів творчих спеціальностей показав, що у студентів-піаністів та студентів-художників рівень розвитку таких показників, як: візуальна оригінальність та конструктивна активність вище, ніж у студентів-вокалістів та студентів-хореографів. У останніх вище рівень таких показників, як: вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість. У студентів різних творчих спеціальностей рівень розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез знаходиться на одному рівні.

Виявлено, що протягом всього процесу навчання відбувається розвиток процесуальних характеристик та операціональних компонентів візуального мислення у студентів творчих спеціальностей, але воно має свої особливості. Так, у студентів-музикантів розвиток процесуальних характеристик та операціональних компонентів візуального мислення має тенденцію до зниження на 2-3 курсі, і якісне зростання спостерігається на 4 і 5 курсі. У студентів-художників виявлено рівномірний розвиток процесуальних та операціональних компонентів візуального мислення протягом досліджуваного віку. У студентів-хореографів, навпаки, розвиток структурних компонентів візуального мислення стрибкоподібний – повільне зростання до 3 курсу і значний стрибок на 4 та 5 курсі навчання.

Розроблено, апробовано та доведено ефективність психологічного тренінгу з розвитку візуального мислення у студентів творчих спеціальностей.

Література

1. Симоненко С.М. Психологические особенности развития визуального мышления у студентов музыкальных факультетов Украины и Китая / С.М. Симоненко, Даньян Цзян // Revista. Psihologie. Pedagogie specială. Asistență Socială. – Nr.3(36)/2014. – С. 67-76.

Психологічні чинники копінг-поведінки студентів у процесі взаємодії

Ситнік С. В.

Університет Ушинського, Україна

Копінг-поведінка студентів у конфліктній ситуації визначається зовнішніми та внутрішніми чинниками. Зовнішні чинники це передусім особливості ситуації взаємодії. До внутрішніх чинників відносяться психологічні характеристики студентів. Вивчення внутрішніх чинників важливо для

оптимізації поведінки студентів у конфліктній ситуації у процесі взаємодії. Зазначена наукова проблема розглядалася такими вченими як Б.М. Тепловим, В.М. Русаловим, К.Томасом Р.Лазарусом, С.Фолкманом та ін. Разом з тим питання щодо психологічних чинників копінг-поведінки студентів потребує свого подальшого вивчення. У зв'язку з цим мета нашого дослідження полягала у визначенні копінг-поведінки студентів та її психологічних чинників.

Поняття копінг використовується в психології для опису характерних способів поведінки людей в різних життєвих ситуаціях. Р. Лазарус і С. Фолькман [2] розглядають копінг як динамічний процес, що визначається суб'єктивністю переживання ситуації, стадією розвитку конфлікту, зіткненням суб'єкта з зовнішнім світом.

Для досягнення мети дослідження був обраний психодіагностичний інструментарій: методика виявлення стратегії поведінки у конфлікті К.Томаса; опитувальник структури темпераменту В. М. Русалова. В експерименті приймали участь 33 студента. Проведене емпіричне дослідження показало, що 39% досліджуваних надають перевагу копінг-поведінці суперництва. Вони намагаються задовольнити власні потреби завдаючи шкоду іншому. Стратегію співробітництва обрали 30%. Тобто такі студенти спрямовані на врахування інтересів обох сторін. Схильність до компромісу виявили 15% досліджуваних, вони погоджуються на взаємні поступки. Обирають уникнення 9% студентів, що вказує на відсутність у них прагнення до взаємодії, а також на їх відмову від власних цілей. Стратегії пристосування надають перевагу 7% досліджуваних. Це виявляється у відмові власних інтересів заради іншого.

Отримані результати дослідження показали, що студенти серед копінг-поведінки виокремлюють дві провідні – суперництво і співробітництво. Для з'ясування достовірності відмінності між цими двома копінг-поведінками був застосований U-критерій Манна-Уїтні. Отримане емпіричне значення U_{emp} (47,5) знаходиться в зоні статистичної не значимості (див. рис. 1).

Незважаючи на те, що за кількісними показниками різниця є, але застосування статистичного критерію цю різницю не підтвердило. Це свідчить проте, що студенти в рівній мірі використовують копінг-поведінки суперництва і співробітництва. Вибір між цими копінг-поведінками зумовлюється специфікою конфліктної ситуації, індивідуальними особливостями студентів.

Поряд з копінг-поведінками суперництва і співробітництва на третьому місті для студентів стоїть копінг-поведінка компроміс. З'ясування різниці між суперництвом і компромісом за допомогою непараметричного Укритерія Манна-Уїтні показало, що $U_{emp}=4$; при $p<0,01$. Тобто перевага у кількості вияву стратегії суперництва над стратегією компромісу підтверджується на 1% рівні статистичної значимості. Стратегії уникнення та пристосування не користуються популярністю у студентів.

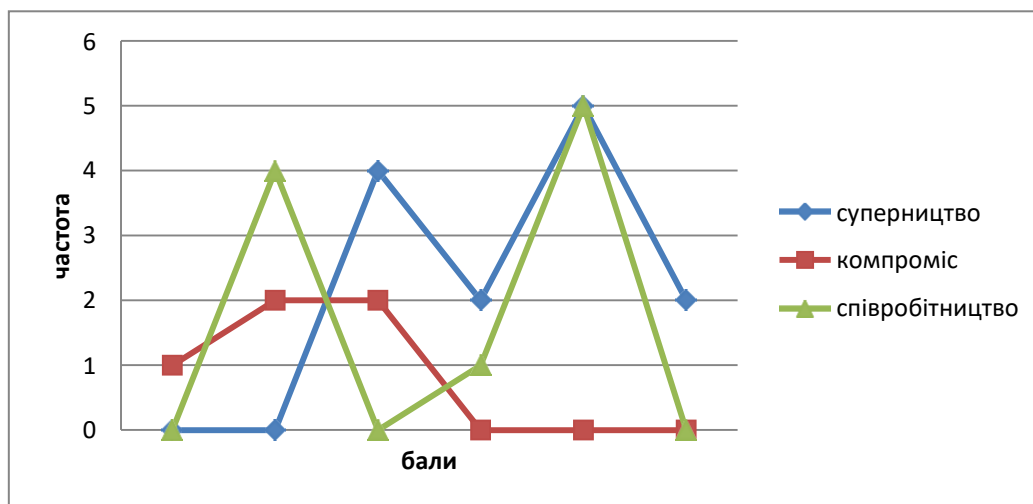


Рис. 1. Частота вибору копінг-поведінки студентами

Результати дослідження психологічних особливостей студентів за методикою В.М. Русалова, були використанні для з'ясування провідних психологічних чинників копінг-поведінки досліджуваних. З цією метою був проведений кореляційний аналіз Пірсона за допомогою якого були визначенні зв'язки між психологічними особливостями досліджуваних та їх копінг-поведінкою. Застосування статистичної процедури кореляційного аналізу розкриває закономірності зв'язків між цими показниками. Виявлено прямий сильний зв'язок між такою копінг-поведінкою, як суперництво і ергічність ($r=0,453$; при $p<0,01$); між суперництвом і темпом ($r=0,347$; при $p<0,05$). Є зворотній зв'язок між суперництвом і соціальним темпом ($r=-0,352$; при $p<0,05$). Таким чином, у досліджуваних з переважанням такої копінг-поведінки як суперництво часто зустрічаються такі

психологічні характеристики як активність, жвавість, рухливість, намагання включатися в різні види діяльності.

Співробітництво має прямий зв'язок з пластичністю ($r=0,359$; при $p<0,01$); з соціальною пластичністю ($r=0,353$; при $p<0,05$); з ергічністю ($r=0,358$; при $p<0,05$); з соціальною ергічністю ($r=0,347$; при $p<0,05$). Отже, досліджувані, які схильні виявляти співробітництво в конфліктних ситуаціях зазвичай мають потребу в опануванні предметного світу. Їм притаманна товариськість, прагнення до розумової і фізичної праці, інтерес до соціальної діяльності.

Копінг-поведінка компроміс має зв'язок з емоційністю ($r=0,344$; при $p<0,05$); соціальною емоційністю ($r=0,356$; при $p<0,05$). Зворотній зв'язок компроміс має з ергічністю ($r=-0,341$; при $p<0,05$) і соціальною ергічністю ($r=-0,357$; при $p<0,05$). В цілому студенти, які схильні до компромісу є емоційно чутливими, особливо в комунікативній сфері. Вони спокійні, надають надмірного значення оцінкам оточуючих людей.

Таким чином, обрання тієї чи іншої копінг-поведінки пов'язано не тільки з умовами зовнішньої ситуації, але й з психологічними особливостями студентів. Знання цих закономірностей допомагає здійснювати індивідуальний підхід у розвивально-корекційній роботі зі студентами, випрацьовувати у них індивідуальний стиль ефективного подолання конфліктних ситуацій у процесі взаємодії.

Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: ПИТЕР, 2002. – 464 с.
2. Lazarus R.S., Folkman S., Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
3. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – 528 с.

РОЛЕГРАМА ТА ЇЇ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Талаш І. О.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Зроблено спробу обґрунтувати потребу в розробці ролеграми як системи цілеспрямованих і послідовних дій, спрямованих на формування рольової структури особистості професіонала та його рольової компетентності в процесі міжособистісної взаємодії.

У швидкозмінних умовах сучасного інформаційного суспільства фахівець у будь-якій галузі, у тому числі викладач вищого навчального закладу, педагог-філолог, не можуть обмежитися лише виконанням безпосередніх професійних функцій, сучасний професіонал у сфері освіти має вміти поєднувати різні напрямки діяльності, які подекуди характерні для суміжних професій, наприклад, педагог – психолог, педагог-філолог – психолог, психолог – педагог тощо. Як правило, особистість на інтуїтивному рівні знаходить, як оптимально поєднувати виконання різних функцій для успішної реалізації професійної діяльності, та співвідносить це зі своїми індивідуальними особливостями, виробляючи індивідуальний стиль вирішення професійних задач. У науковій літературі є дослідження, предметом яких є вивчення проблем формування індивідуального стилю професійної діяльності; розвиток соціальних здібностей професіонала, здібностей до педагогічної творчості тощо. Такий фрагментарний розгляд особистості фахівця не дозволяє дати відповідь на запитання, як інтегрувати в професійній діяльності різноспрямовані функції, що змушена виконувати особистість.

На нашу думку, саме в межах рольової теорії можливо розв'язати проблему інтеграції різноспрямованих функцій, що має виконувати фахівець, шляхом побудови рольової структури особистості професіонала, а також розробити цілісну логічно побудовану систему підготовки та підвищення кваліфікації освітян.

Теоретичні положення, висвітлені в працях П. Горностая, І. Колмакової, Н. Корабльової, Р. Мертон, З. Мірошник, Б. Хомуленко, Т. Хомуленко, дозволяють виявити два шляхи опанування рольовим набором певного соціального статусу – інституалізований (або формальний) і неінституалізований (або неформальний), – при чому ці шляхи взаємодоповнюють одне одного і лише використання обох може дати бажаний результат.

Однак, у сучасній науковій літературі психологічні механізми опанування ролями не представлені системно. Науковці обмежуються аналізом окремих важливих аспектів, що необхідні для формування певних моделей поведінки.

На нашу думку, механізм опанування ролю цілісно й систематично може бути представлений у ролеграмі. Теоретичними засадами побудови ролеграм є теорія діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), теорія професійного вибору Дж. Холланда, основні положення психології з проблеми підготовки кадрів, викладені в дослідженнях І. Баклицького,

О. Бондарчук, Є. Ільїна, Є. Климова, Н. Лукашевич, А. Реана, І. Сингаївської та ін.; праці науковців, де висвітлена структура соціальних, у тому числі й професійних, ролей (Г. Андрєєва, Р. Ассаджіолі, П. Горностай, І. Колмакова, Н. Корабльова, О. Кронік, Р. Лінтон, В. Максимов, Р. Мертон, З. Мірошник, Т. Титаренко, Т. Шибутані та ін.).

Ролеграма – це складно організована відкрита система узгоджених механізмів, спрямованих на формування та реалізацію рольового репертуару особистості (З. Мірошник). Ролеграма – система, комплекс дій, що асоціюються з компетентним виконанням конкретної ролі.

Таким чином, ролеграма дозволяє відпрацьовувати певні дії, що є змістовим наповненням відповідної ролі. Очевидно, що існують загальні дії, які можуть входити до складу різних професійних ролей, що належать до одного класу професій, наприклад, «людина – людина» (вчитель початкових класів, практичний психолог, педагог-філолог). Однак, семантичний простір дії в даному випадку залежить від змістового наповнення конкретної ролі, від тих функцій, що передбачені нею в межах певної професійної діяльності особистості.

Слід зазначити, що рольова структура особистості професіонала являє собою синтез багатьох ролей, а ролеграма як засіб, спрямована на формування визначеної ролі. Тому, на нашу думку, для успішного розвитку рольової структури особистості фахівця ролеграма повинна реалізовуватися на практиці в межах спеціально розробленої розвивальної програми, де буде відбуватися розвиток, а за необхідності й корекція, моделей поведінки особистості, формування її рольової компетентності.

Таким чином, ролеграма є системою послідовних і цілеспрямованих дій особистості сучасного фахівця, що реалізуються обов'язково у взаємодії з іншими людьми, та спрямовані на формування рольової компетентності (мотивованої здатності) шляхом самопізнання, самоактуалізації і самореалізації свого творчого потенціалу професіонала.

Література

1. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – Київ: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Корабльова Н. С. Багатоманітність рольової реальності: ролі і маски – лик і личина / Надія Степанівна Корабльова. – Харків: ХНУ, 2000. – 288 с.
3. Мертон Р. Социальная теория и структура / Роберт Мертон. – Москва: АСТ6 Хранитель, 2006. – 873 с.
4. Мірошник З. М. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків: ХНПУ, 2011. – 306 с.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – Москва Когито-Центр, 2002. – 185 с.
6. Системно-ролевая теория формирования личности педагога / В. Г. Максимов, О. Г. Максимова, Н. Ю. Савчук и др. / Мин-во образования и науки РФ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – Москва: Academia, 2007. – 536 с.
7. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани; [пер. с англ. В. В. Ольшанского]. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.

Співвідношення конфліктності та конфліктостійкості особистості майбутніх психологів

Ульянова Т. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Наростаюча конфліктогенність буття залучає до комунікаційного простору все більше учасників конфліктної взаємодії. Поява конфліктів різного ступеня інтенсивності і форм призводить до руйнації сформованих правил і норм суспільної життєдіяльності людей. Конфліктна поведінка, фізичне насильство і погрози, психологічний тиск, негативні емоції, стреси, високий ступінь невизначеності, ситуації ризику – все це умови, в яких доводиться здійснювати свою діяльність багатьом людям. У такому випадку, протиставленням конфліктності, як властивості особистості, стає така характеристика особистості як конфліктостійкість, що необхідна для профілактики та корекції конфліктної поведінки.

Вивчення конфліктності особистості у сучасній науці здійснюється у міждисциплінарному науковому просторі, про що свідчить інтерес до цього феномену з боку філософії, соціології, культурології, історії, педагогіки, психології, психотерапії.

Конфліктність у психології розуміється і як різнорівневе та інтегральне об'єктивно-суб'єктивне утворення, що зумовлено певними особистісними властивостями, і як бурхливий та емоційно гострий тип реагування на конфліктогени, що знаходить прояв у спілкуванні, взаємодії,

стосунках з навколишнім [2]. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що поняття «конфліктність» розглядається як багатокомпонентна властивість особистості, котра характеризується потребою у пошуках конфліктних ситуацій (Н. І. Добіна, М. М. Кашапов) [1]; відносна частота участі людини у реальних конфліктах (А. І. Шипілов, А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина) [2, 3]; конфліктна поведінка, тип реагування на вплив соціально-психологічних чинників (конфліктогенів) (Т. В. Дуткевич, М. І. Леонов) [5]; спричинює зародження, динаміку і кінцевий результат розвитку конфлікту (Г. Є. Григор'єва, Є.П. Ільїн) [4].

У контексті континуально-ієрархічного підходу О. П. Саннікової конфліктність (схильність до конфліктної поведінки) розглядається як стійка, багаторівнева властивість особистості. У цьому дослідженні конфліктність – це властивість, котра характеризується такою психічною активністю людини, такими емоціями, думками, мисленням, намірами, установками тощо, котрі спонукають особистість до конфліктної поведінки, зовнішньої, фізичної активності людини. Інакше кажучи, конфліктність – це вибіркова спрямованість особистості на поведінку, котра відповідає конфліктним переживанням, когніціям, задуму, намірам, установкам.

У науковій літературі конфліктостійкість особистості є специфічним проявом психологічної стійкості. Це поняття розглядається як здатність людини оптимально організувати свою поведінку у складних ситуаціях взаємодії, безконфліктно вирішувати виниклі проблеми у стосунках з людьми. Конфліктостійкість не є вродженою властивістю особистості, а формується одночасно з її розвитком і залежить від: типу нервової системи людини; досвіду людини, професійної підготовки; навичок і умінь поведінки і діяльності; рівня розвитку основних пізнавальних структур особистості.

У дослідженні були використані методики: «Диференціальна діагностика схильності до конфліктності», О. П. Саннікової, Т. Ю. Ульянової [1] та «Визначення рівня конфліктостійкості» М. П. Фетіскіна, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова [7]. Обрані методики мають задовільні психометричні характеристики щодо надійності та валідності. До вибіркової сукупності увійшли 230 слухачів факультету післядипломної освіти зі спеціальності «Психологія» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у віці від 25 років до 40 років. Математико-статистичні процедури обробки результатів дослідження здійснювались з використанням комп'ютерної статистичної програми SPSS 13.00 for Windows. Використовувались кореляційний та якісний аналіз даних.

Кореляційний аналіз встановив від'ємні на 1% рівні значущості зв'язки між *показниками конфліктності та конфліктостійкості*. Отриманні результати свідчать про те, що підвищення конфліктності супроводжується зниженням конфліктостійкості і навпаки. Подальше застосування якісного аналізу дозволило вивчити психологічні характеристики конфліктостійкості осіб з різним типом конфліктності. Попередньо за допомогою методу «асів» [6] з вибірки обстежених було виокремлено п'ять груп осіб: з високим (гр. Kmax) і низьким рівнем конфліктності (гр. Kmin) – полімодальні типи конфліктності, та групи осіб з домінуванням одного з якісних компонентів конфліктності: емоційний (гр. KE), когнітивний (гр. KK), конативний (поведінковий) (гр. КП) – мономодальні типи.

Використання методу «профілів» дозволило вивчити індивідуально-психологічні особливості конфліктостійкості осіб, з різним типом конфліктності у кожній із виокремлених груп. У представників групи осіб з високим рівнем конфліктності (гр. Kmax) конфліктостійкість досягає досить низького рівня, тому що її профіль знаходиться у просторі II квартиля розподілу. Конфліктостійкість у представників групи осіб з низьким рівнем конфліктності (гр. Kmin) знаходиться на відносно високому рівні, про що свідчить розташування цього профілю в III квартилі розподілу. Стосовно представників групи осіб когнітивної конфліктності (гр. KK), то значення показників конфліктостійкості цієї групи знаходиться у площині середньої лінії ряду (зона II-III квартилю розподілу), на відміну від груп з домінуванням емоційної та конативної конфліктності. Це вказує на те, що особи з домінуванням емоційної (гр. KE) та конативної конфліктності (гр. КП) не вміють керувати своїм емоційним станом, вчинками і не мають здатності відкрито висловлювати свої емоції без образи особистості опонента.

Література

1. А. с. Психодіагностика конфліктності: Процедура «Експрес-діагностика показників конфліктності (ЕДІКО)»; Методика «Експрес-діагностика суб'єктивного ставлення до конфлікту» (ЕДІСС); Методика «Диференціальна діагностика схильності до конфліктності (ДИДІКО 1 – самооцінний варіант; ДИДІКО 2 – експертний варіант)» / О. П. Саннікова, Т. Ю. Ульянова. – № 64061 від 12.02.2016. – 86 с.
2. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М., 2000. – 551 с.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.

5. Леонов Н. И. Конфликтология: Учеб. пособие / Н. И. Леонов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
6. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности / О. П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Инст-та Психотерапии, 2002. – 339 с.

Психологічний супровід навчання у вищій школі в адаптаційний період

Хмель Н. Д.

Університет Ушинського, Україна

Сучасний стан розвитку вищої освіти пов'язаний із застосуванням компетентнісного підходу. Аналіз численних наукових публікацій свідчить про те, що реалізація цього підходу неможлива без науково обґрунтованого психологічного супроводу.

У вищій школі психологічний супровід доки не отримав системного розповсюдження. Це багато в чому пов'язано з відсутністю єдиних дефініцій самого поняття «психологічний супровід» і його єдиних організаційних і методологічних положень. Компетентнісний підхід дозволяє уникнути обмеженостей існуючого управлінсько-технологічного розуміння психологічного супроводу, бо компетентність – це не лише глибоке знання в тій або іншій предметній області, висока міра кваліфікації, але і, з суб'єктно-орієнтованої точки зору, це інтегральна якість суб'єкта учбової діяльності, яка проявляється у вигляді готовності і здатності студентів опанувати ключові компетентції, що мають відношення до успішної реалізації себе в професійній діяльності.

Головна мета психологічного супроводу у вищій школі пов'язана з перспективним напрямом діяльності студента, орієнтованим на максимальне сприяння особистісному і професійному розвитку. Досвід створення системи супроводу показує, що ця мета може бути реалізована тільки тоді, коли досягається «стикування» початкової та кінцевої цілей діяльності по відношенню до особистості студента. Початкова мета взаємодії у супроводі – визначення і формування готовності студентів до навчання у вищій за допомогою інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, поведінкових дій, виявлення їх індивідуальних особливостей як основи розвитку компетентності на першому етапі навчання у ВНЗ. Кінцева мета взаємодії у супроводі – формування у студента психологічної, професійної, творчої готовності до майбутньої професійної діяльності, професійного саморозвитку.

Труднощі студентів, що виникають у навчанні у вищій, мають специфіку на різних етапах навчання. Для першокурсників це, передусім, труднощі пов'язані з процесом адаптації до ВНЗ – встановлення міжособових взаємовідносин у групі, пристосування до нових вимог, умов. Для студентів 2-3 курсів приводом для звернення до психологів можуть стати розчарування, втрата інтересу до навчання, зниження учбової мотивації. Для студентів випускних курсів актуальним стає визначення подальшого професійного шляху, зіставлення бажаного і досягнутого в професійному розвитку. В той же час, є і загальні проблеми, що виникають у студентів незалежно від терміну навчання («особисті проблеми», «особисті переживання»), які впливають на психоемоційний стан студента, а також на ефективність навчання. У абсолютної більшості молодих людей здійснюється «відрив» від сім'ї, активно розвивається соціальний досвід спілкування, навчання, життя і побуту в нових часто дуже непростих умовах ВНЗ. З іншого боку, зростає кількість ступенів свободи в самостійній поведінці, проведенні дозвілля.

Організація адаптаційного етапу супроводу має бути підпорядкована рішенням таких завдань:

- сприяти самовизначенню студентів освітньої установи на початковому етапі професійної підготовки;
- допомогти студентам у визначенні своїх можливостей, виходячи з індивідуальних здібностей, схильностей, інтересів, стану здоров'я;
- забезпечити психологічну підтримку і супровід процесу адаптації до освітньої діяльності;
- дати студентам можливість отримання психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті;
- формувати у студентів позитивну життєву позицію, стратегію розвитку в професійній діяльності;
- підтримувати студентів у формуванні відповідальності і здатності до активної соціальної взаємодії, поваги прав і свобод іншої особи;
- сприяти адміністрації і педагогічному колективу в створенні соціальної ситуації розвитку, що забезпечує психологічні умови для охорони здоров'я і розвитку особистості студентів і інших учасників освітнього процесу;

- виявляти проблемні зони освітнього процесу і розробляти технології вирішення складних ситуацій;

- сприяти адміністрації університету в зміцненні корпоративної культури, в створенні сприятливої психологічної атмосфери усередині університету.

Ці завдання реалізуються в різних напрямках діяльності психологічної служби у співпраці з психологічними кафедрами: психологічна просвіта, психологічна профілактика, психологічна діагностика, науково-дослідна діяльність, розвивальна діяльність, організаційно-методична діяльність, психологічне проектування, психологічна експертиза.

Психологічний супровід – це не лише опосередкована, але і пряма взаємодія психолога із студентами. З позиції компетентнісного підходу можна говорити, що одним з напрямів психологічного супроводу студентів є розвиток у них адаптаційного потенціалу і на цій основі оптимізація процесу адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі. Тому доцільно наступне уточнення змісту адаптаційного етапу психологічного супроводу у ВНЗ:

- оцінка індивідуальних особливостей адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ;
- поглиблене вивчення студентів з ознаками ускладненої адаптації;
- надання допомоги студентам, які мають труднощі в адаптації до умов навчання у ВНЗ;
- проведення тренінгів, спрямованих на розвиток адаптаційних здібностей студентів ВНЗ.

Таким чином, адаптаційний етап супроводу здійснюється безпосередньо для розвитку у студентів за допомогою психологічних засобів адаптаційного потенціалу особистості, а також опосередковано, через створення сприятливого освітнього середовища, основним результатом цієї роботи є оптимізація процесу адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Емоційний інтелект майбутніх психологів, що відрізняються за тривожністю

Черножук Ю. Г.

Університет Ушинського, Україна

Важливою ознакою сучасних досліджень інтелекту є підкреслена увага до його практичних аспектів. У річищі досліджень «практичного інтелекту» з'явилася низка нових психологічних конструктів, найбільш відомим з яких є «емоційний інтелект». Сьогодні дослідження цього феномену мають велику теоретичну та практичну значущість, особливо з огляду на професійну підготовку майбутніх психологів.

Існують різні підходи до розуміння психологічної сутності та структури емоційного інтелекту (І. М. Андрєєва, Р. Бар-Он; І. І. Ветрова, Д. Г. Оулмен, Д. Карузо, Д. В. Люсин, Дж. Мейєр, Е. Л. Носенко, П. Саловей, Е. А. Сергієнко, та ін.). Однак універсальну теорію емоційного інтелекту досі не розроблено. В нашому дослідженні він розуміється як підструктура соціального інтелекту, що включає здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для керування мисленням і поведінкою, побудови стосунків з оточуючими, а також оперативного прогнозу міжособистісних подій.

Аналіз наукових джерел показав, що наразі недостатньо дослідженими є зв'язки емоційного інтелекту з іншими властивостями особистості, зокрема, з тривожністю. Під тривожністю розуміється стійка властивість особистості, що характеризує схильність до тривоги (емоційного переживання, пов'язаного з передчуттям небезпеки).

Мета дослідження полягає у вивченні індивідуально-психологічних особливостей емоційного інтелекту в залежності від рівня особистісної тривожності. Відповідно до мети були визначені завдання дослідження: 1) зійснити теоретичний аналіз психологічних праць за темою дослідження; 2) обрати методи й методики дослідження, що є адекватними його меті; 3) здійснити емпіричне дослідження, провести математико-статистичну обробку та психологічну інтерпретацію отриманих результатів. Об'єкт дослідження – властивості особистості майбутніх психологів, що відрізняються за тривожністю, предмет – показники тривожності та емоційного інтелекту зазначених осіб, їхній взаємозв'язок. Теоретичну основу дослідження склали положення сучасної психології про емоційний інтелект та тривожність.

Методи і методики дослідження. Для вирішення завдань дослідження були використані такі методи: *теоретичні* – зіставлення узагальнених наукових даних; *емпіричні* – тестування, бесіда, спостереження; *статистичні* – обробка та узагальнення даних емпіричного дослідження з використанням комп'ютерного пакету SPSS 13.0 for Windows. До психодіагностичного комплексу методик увійшли: Тест – опитувальник емоційного інтелекту «ЕІн» (Д. В. Люсін), тест «Емоційний інтелект» (Д. Холл), Шкала визначення особистісної та ситуативної тривожності (Ч. Спілбергер-Ю. Ханін).

З метою вивчення індивідуально-типологічних особливостей емоційного інтелекту майбутніх психологів, що відрізняються за тривожністю, була сформована вибірка досліджуваних. Її склали особи віком від 25 до 45 років, що навчаються у центрі перепідготовки спеціалістів ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, разом 52 людини. Кількісний аналіз дозволив встановити характер зв'язків між показниками тривожності та емоційного інтелекту. У табл. 1 містяться основні відомості про зазначені зв'язки.

Кореляційний аналіз показав, що взаємозв'язки між параметрами емоційного інтелекту та тривожності мають виключно від'ємний характер. За допомогою якісного аналізу було отримано відомості про індивідуально-типіві особливості емоційного інтелекту досліджуваних з різним рівнем тривожності.

Таблиця 1

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками тривожності та емоційного інтелекту за методиками М.Холла та Д.В.Люсіна (n = 52)

показники	ЕО	СМ	Е	РЕІ	МЕІ	ВЕІ	РЕ	УЕ	ЗЕІл
ОТ	-436	-462	-493	-452	-674*	-690*	-747*	-634*	-723*

Примітка. тут і далі 1) нулі та коми опущені; 2) позначення:* – зв'язок на рівні 1%, без позначення – на рівні 5%; 3) умовні скорочення: ОТ – особистісна тривожність; ЕО – емоційна обізнаність; СМ – самомотивація; Е – емпатія; РЕІ – розпізнавання емоцій інших людей; МЕІ – міжособистісний емоційний інтелект, ВЕІ – внутріособистісний емоційний інтелект, РЕ – розуміння емоцій, УЕ – управління емоціями, ЗЕІл – загальний рівень емоційного інтелекту.

Для визначення статистичної значущості розбіжностей у показниках обох груп застосовано t-критерій Стьюдента (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняння результатів досліджуваних за методиками М. Холла та Д.В. Люсіна

Показники		Група	М	Група	М	t-крит
1	ЕО	НТР	10	ВТР	16	2,3
2	СМ	НТР	8	ВТР	15	3,3*
3	Е	НТР	7	ВТР	13	2,3
4	РЕІ	НТР	7	ВТР	13	3,06*
5	МЕІ	НТР	38	ВТР	51	-2,3
6	ВЕІ	НТР	38	ВТР	60	-2,6
7	РЕ	НТР	38	ВТР	59	-2,1
8	УЕ	НТР	38	ВТР	53	-2,3
9	ЗЕІл	ВТР	76	ВТР	112	- 2,5

Примітка: умовні скорочення: ВТР – високотривожні, НТР – низькотривожні.

З табл. 2. випливає, що низькотривожні досліджувані (6 осіб) переважають високотривожних (19 осіб) за показниками емоційного інтелекту (відмінності мають статистично значущий характер ($p < 0,01$), ($p < 0,05$)).

Низькотривожні здатні до кращого розуміння та управління власними емоціями, мають здатність до їхнього розпізнавання, ідентифікації та усвідомлення, здатні розуміти причини певних емоційних переживань, можуть успішно контролювати прояви власних емоцій, вербально описувати їх, мають потребу управляти емоціями, викликати і підтримувати бажані переживання і тримати під контролем небажані, здатні знижувати інтенсивність останніх. Вони також краще розуміють інших людей, вміють ідентифікувати їхні емоційні стани, спираючись на зовнішні прояви емоцій (міміка, жестикуляція, звучання голосу), більш чуйні до внутрішніх станів інших, успішно керують їхніми емоційними переживаннями, здатні викликати в оточуючих бажані для себе емоції і, можливо, схильні до маніпулювання людьми.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ – ЯКІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Шимко І. М.

ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет», Україна

Соціально-економічні перетворення зумовлюють значні зміни в освіті й вихованні: ставляться нові завдання, впроваджуються нові навчальні предмети, інноваційні освітні й виховні технології, створюються інноваційні моделі загальноосвітніх навчальних закладів, модернізується зміст освіти.

Реформування освітньої галузі спрямовано також на формування й розвиток соціальних, інформативних, комунікативних та інших компетенцій, їхньої самостійності та активності в пошуку нового творчого потенціалу. З огляду на це в психолого-педагогічних дослідженнях виокремився новий напрям наукових пошуків, пов'язаний із поняттями «компетентність», «соціальна компетентність», «життєва компетентність» тощо, які деталізуються і об'єднуються в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами [3].

Сучасні вимоги до суспільного життя людини та його якості зумовили виокремлення й дослідження категорії «соціальна компетентність», яка, за твердженням Н. Бібік, передбачає здатність жити в соціумі (ураховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [1].

Поняття «соціальна компетентність» у науці має чимало трактувань, що зумовлює різні підходи до визначення критеріїв і показників її сформованості. Окремі дослідники у своїх роботах наголошують на тому, що соціальна компетентність є вираженням якості виконання особистістю соціальних ролей (П. Горностай, С. Краснокутська, П. Смирнов, Г. Ушамирська та інші) [3]. У працях іншої групи науковців зосереджується увага на соціальній компетентності як здатності досягати результативності у груповій взаємодії насамперед на основі застосування комунікативних стратегій і тактик (І. Горелов, Б. Жиганов, Дж. Равен, Н. Калініна та інші).

Е. Галіна визначає «соціальну компетенцію», як здатність орієнтуватися в повсякденних життєвих ситуаціях, вирішувати типові та нестандартні завдання, які виникають, спираючись на привласнені соціальні цінності і розвинені особистісні орієнтації, використовуючи набуті вміння та навички, навчальний та життєвий досвід [2].

Соціальна компетентність особистості охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію, є однією із істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах.

Соціальна компетентність являє собою сукупність конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і умінь, суб'єктивна готовність до самовизначення, що забезпечують інтеграцію людини в суспільстві за допомогою продуктивного виконання ним різних соціальних ролей.

Н.А. Рототаєва соціальну компетентність розглядає як загальне збірне поняття, яке свідчить про рівень соціалізації людини.

Сутність соціалізації полягає у засвоєнні індивідом певної системи знань, норм, цінностей, що дозволяють йому ставати особистістю, здатною функціонувати в даному суспільстві.

Процес формування соціальної компетентності відіграє важливу роль як у житті окремо взятої особистості, так і суспільства в цілому. Це тривалий, активний процес, що триває від народження людини до його смерті. Соціальна компетентність дозволяє людям реалізувати свої потреби, можливості, здібності, вступати у взаємодію з іншими членами суспільства, соціальними мікрогрупами, інститутами, організаціями і суспільством в цілому.

Суттєвим чинником формування соціальної компетентності є його активна соціалізація, під якою ми розуміємо таке пристосування людини до вимог суспільства, що забезпечує її успішне функціонування у соціальному середовищі.

Процес формування соціальної компетентності людини розгортається послідовно і відбувається протягом усього її життя. Він починається в сім'ї, потім продовжується і нарощується в дошкільних дитячих установах, школі, вузі, на виробництві. Спочатку через спілкування з батьками, родичами, іншими людьми, а потім через спілкування з однолітками, вчителями, через різноманітні види спільної з ними діяльності людина інтегрується в суспільство, стає підготовленим учасником суспільного життя.

Отже, однією з найважливіших складових компетентнісного підходу в освіті повинна стати робота з формування соціальної компетентності кожної людини, яка є активним проявом процесу його соціалізації, тобто активного входження його в навикишній соціальний простір.

Сформованість соціальної компетентності дозволяє набуті досвіду успішної соціальної взаємодії як у навчальній діяльності, так і в суспільному житті. Від того, наскільки ефективно

людина може співвідносити особисті інтереси з потребами соціуму, формувати власну систему цінностей, співпрацювати з людьми і навколишнім світом, залежить його становлення як громадянина.

Література

1. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти/ Н. Бібік// Початкова школа. – 2010. – №9. – С. 1-4.
2. Галина Э.Ф. Программа социально-педагогической деятельности по формированию социальных компетенций у учащихся начальных классов[Електронний ресурс] / Э.Ф. Галина. – Режим доступу: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6694.pdf>.
3. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник/ за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

Можливості актуалізування психологічної ресурсності студентів-психологів

Штепа О. С.

Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

Фах психолога особливий тим, що у ньому рівень професіоналізму пов'язаний з особистісною неординарністю спеціаліста. Тому у спеціальній підготовці психологів усе більшу увагу приділяють їхній особистісній готовності до професійної діяльності. Водночас психологи науковці й практики зауважують, що особистісна готовність та професійна обізнаність студентів-психологів не резонують. Головна причина означеної проблеми, на погляд Т. С. Яценко, полягає у тому, що «здобуваючи стандартні знання, майбутні психологи <...> недостатньо розкривають свій рефлексивний потенціал, нехтують виробленням навичок самоаналізу <...>» [7, с. 6]. Відтак, з метою сприяння становленню у студентів-психологів особистісної готовності до майбутньої професійної діяльності слід спрямовувати їх рефлексію на власні професійно значущі особистісні властивості. Прийомом цілеспрямовання такої рефлексії є завдання з особистісного саморозвитку, зміст яких стосується ресурсів особистості. Результатом рефлексії студентами особистісно значущих професійних якостей передбачається формування у них індивідуального досвіду психолога, основу якого складають актуалізовані ресурси. Допускаємо, що способом виконання завдань саморозвитку з метою актуалізування ресурсів особистості є самоаналіз.

Ресурсами людини найчастіше вважають особистісні властивості й здібності, що є для людини цінними та допомагають адаптуватися до стресових ситуацій й долати їх (самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності) [1, с. 305]. Водночас ресурс визначають і як стан, що характеризується відчуттям щастя, впевненості, необхідних для розв'язання проблем, а також чуттям свободи [2, с. 16, 246]. В означенні ресурсу як можливості й засобу досягнення мети, розглядають такі його види: життєвий досвід, підтримка близьких людей, мудрість [4, с. 210, 211]. Науковці схильні визначувати ресурси саме як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного додання життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу [3]. На наш погляд, що особистісно-екзистенційні ресурси – це диспозиції інтенційності, що актуалізуються у ситуаціях морального самовизначення як можливість та спосіб надання життю сенсовності, та зумовлюють транспонування результату проживання людиною складних життєвих ситуацій у її унікальний життєвий досвід. Особистісно-екзистенційними ресурсами ми визначаємо такі: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізування у професії, відповідальність [5]. Вважаємо що уміння людини актуалізовувати власні ресурси з метою саморозвитку й надання підтримки іншим та оперувати ними виявлятиметься як її психологічна ресурсність.

З метою сприяння підвищенню особистісної готовності студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності нами було розроблено та апробовано тренінг актуалізування психологічної ресурсності. Суть тренінгу полягала у здійсненні студентами-психологами самоаналізу щодо власних особистісно-екзистенційних ресурсів. Критеріями ефективності тренінгу ми означили зростання загального рівня психологічної ресурсності та підвищення рівня знання, уміння оновлювати та використовувати власні ресурси як показника ступеня оперування власними ресурсами. Особливості психологічної ресурсності було діагностовано за авторським опитувальником [5, с. 317-322]. Результати апробації тренінгу актуалізування психологічної ресурсності у групі студентів-психологів (145 студентів 2-5 курсів) було перевірено методом порівняльного аналізу за Т-критерієм Ст'юдента ($p < 0,05$) [6, с. 34]. Порівняльний аналіз дав змогу

встановити, що до участі у тренінгу студенти контрольної групи характеризувалися вищим рівнем психологічної ресурсності, умінням використовувати власні ресурси та ресурсом «творчість», порівняно з студентами експериментальної групи. Ми пов'язуємо виявлені відмінності з тим, що за добровільної участі у тренінгу, до змісту завдань виявили більший інтерес ті студенти, які вважали, що їх рівень психологічної ресурсності є невисоким і прагнули його підвищити. Ті студенти, які відчували власну ресурсність, не виявили інтересу до тренінгу і не вважали метод самоаналізу достатньо цікавим для себе. Через два тижні після завершення тренінгу у студентів контрольної групи не було виявлено змін у рівні та структурі психологічної ресурсності на статистично значущому рівні. Водночас у студентів експериментальної групи за два тижні після завершення виконання завдань тренінгу на статистично значущому рівні було встановлено зростання рівня вияву таких ресурсів, як «творчість», «впевненість у собі», «любов», «відповідальність», «успіх», «самореалізація у професії», зростання рівня знання власних ресурсів, а також уміння їх оновлювати та використовувати. У порівнянні з контрольною групою, студенти експериментальної групи після участі у тренінгу характеризувалися вищим рівнем вияву ресурсів як «допомога іншим», «прагнення до мудрості», «відповідальність», «успіх», «самореалізація у професії», зростання рівня знання власних ресурсів, зростання рівня уміння оновлювати та використовувати власні ресурси. У порівнянні з контрольною групою, студенти експериментальної групи після участі у тренінгу характеризувалися вищим загальним рівнем психологічної ресурсності. Дані математико-статистичного аналізу результатів апробації тренінгу актуалізування психологічної ресурсності у групі студентів-психологів показали, що головними змінами, що відбулися внаслідок впливу тренінгу, є зростання у студентів експериментальної групи загального рівня психологічної ресурсності, а також – рівня знання, уміння використовувати й оновлювати власні ресурси. Засвідчені зміни відповідають висунутим критеріям ефективності тренінгу та дають змогу стверджувати, що участь студентів-психологів у тренінгу актуалізування психологічної ресурсності є результативною.

Література

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М.: «КСП+», 2002. – 416 с.
3. Розенберг В. Как найти достойный выход / В. Розенберг // Psychologies. – #72. – 2012. – S. 124.
4. Рубштейн Н. Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком / Н. Рубштейн. – М.: Эксмо, 2009. – 224 с.
5. Штепа О. С. Ресурс-менеджмент // У кн.: Штепа О. С. Самоменеджмент (самоорганізування особистості): [навч. посібник] / О. Штепа. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 294-329.
6. Штепа О. С. Авторський тренінг «Самоаналіз та актуалізація особистісно-екзистенційних ресурсів» та результати його апробації у групі студентів-психологів / О. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – №6. – 2014. – С. 22-37.
7. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория и практика [навч. посіб.] / Т. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

ГЕДОНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Шульга В. В.

Донецкий государственный университет управления, Украина

Говоря о перспективах любого общества, нельзя обойти вниманием такой важный индикатор его развития, как умонастроения молодежи, поскольку именно с этой частью населения прямо связаны общие перспективы развития общества. Не вызывает сомнения, что в сознании молодежи наиболее отчетливо отражены те тенденции, которые по мере развития общества будут проявляться все больше.

Регулярный, научно обоснованный мониторинг ценностно-мотивационной сферы студенчества является одной из актуальных задач современного высшего образования. Тем более, что в контексте современной общественной нестабильности, эти ценности очень динамичны и требуют перманентной диагностики.

В рамках научной темы кафедры важное место заняло изучение ценностных ориентаций студентов, для чего применялся «Опросник ценностей» Ш. Шварца, направленный на изучение универсальных общечеловеческих ценностей, существующих в различных формах во всех культурах. Согласно теории Ш. Шварца, ценности личности существуют на двух уровнях: на уровне индивидуальных приоритетов и на уровне нормативных идеалов. Первый уровень стабилен, он

определяется представлениями человека о правильных поступках, отражает его жизненные принципы поведения. Второй – зависит от внешней среды, например, от группового давления.

Данные диагностики красноречиво свидетельствуют, что на первом месте среди ценностей студенческой молодежи исследуемой выборки, как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов, находится «гедонизм». Гедонизм (греч. *hedone* – наслаждение) – нравственное воззрение, в котором все моральные определения выводятся из наслаждения и страдания.

Факт, на первый взгляд, не вполне ожидаемый, если учесть, что все представители выборки живут на территории АТО, где звуки боев являются привычным сопровождением обычной жизни.

В качестве объяснения данного феномена возникает предположение, что появление на первой позиции «гедонизма» в иерархии ценностей студентов выступает как реакция компенсации молодой и здоровой психики на тяготы войны. Потребность отгородиться от происходящего и общей угнетающей неопределенности приводят молодых людей к альтернативному желанию жить счастливой радостной жизнью, чувствовать себя комфортно, не замыкаться в страхах и переживаниях. Негативная оценка реальности приводит к бегству от нее. Молодые люди стремятся избавиться от чрезмерных стрессовых нагрузок реальности. Студент живет и наслаждается жизнью, не обращая внимания на окружающую действительность: он скользит по ней, живет параллельно, отгораживается от всех неприятных фактов.

Согласно идеям Г. Хофстеде, Ш. Шварца и др., культурные ценности отражают возможные решения людьми основных проблем жизнедеятельности. Первенство гедонизма в иерархии ценностей свидетельствует о решении жизненных ситуаций через «легкость» жизни, уверенности, что все проблемы разрешимы, а совокупность удовольствий доминирует над совокупностью страданий.

Анализ литературных источников и опубликованных результатов диагностики особенностей ценностно-мотивационной сферы молодого поколения показывает, что результаты нашего исследования неединичны. Проблема гедонистических предпочтений современной молодежи в глобальном контексте стоит перед учеными и практиками в полный рост, она привлекает к себе внимание многих специалистов. Так, британский ученый З. Батман считает, что рост гедонистических и эгоистических настроений является знаковым для нашего времени. Американец П.Дж. Бьюкенен пишет: «Какая сила может противостоять песне сирен гедонистической культуры, песне столь обольстительной и призывной, песне, которую повторяют едва ли не все, кто обращается к молодежи, – Голливуд, MTV, «мыльные оперы», телепередачи, гляцевые журналы, популярная музыка, дамские романы и прочие бестселлеры?». Социолог Д. Белл подчеркивал, что центральное место в современной западной культуре занимает гедонизм.

Императив «живи для себя и наслаждайся жизнью», постоянные мантры о счастье, озвученные известными и референтными личностями на всех уровнях и во всех социальных сферах, завладели умами многих людей, в том числе подрастающим поколением.

«Раз уж мы уверены, что небо непременно рухнет нам на голову, надо немедленно начать жить на всю катушку, это самая здоровая реакция.... После 11 сентября мы ничего не должны откладывать на завтра, потому что неизвестно, состоится ли оно» (Ф.Бегбедер). «Делайте то, что вам хочется. Вкусно кушайте, загорайте на солнце, не стесняйтесь лениться. Будьте глупыми и странными, но будьте собой. Ведь на всё остальное попросту нет времени!» (Ричард Гир). Цитаты и примеры можно продолжить, их legion.

СМИ, включая Всемирную паутину, сыграли решающую роль в том, что гедонизм стал ведущей ценностью молодежи. Через все каналы восприятия в человеческое сознание внедряется мысль, что основным смыслом жизни и существования является получение удовольствий, которые выступают как символы и знаки счастья. Современный человек уверен, что он не только имеет право на счастья, он просто обязан быть счастливым, а общество потребления заботится о необходимых для этого условиях. Современное общество «поражено» гедонизмом. Для многих людей цель в жизни не создавать, а получать; не созидать, а потреблять.

В контексте постмодернистской культуры тема гедонизма и удовольствия становится особенно актуальной. Так, Ж. Бодрийяр рассматривает счастье как возведенный в культ принцип общества потребления. Счастье – базовая человеческая эмоция – наделяется количественными характеристиками, измеряемыми посредством материальных и нематериальных товаров, как атрибутов социальной дифференциации.

Состояние неопределенности, переживаемое современной молодежью, способствует дестабилизации ценностной системы, неудовлетворенности настоящим, утрате доверия к государству и институтам власти, усилению депрессивных настроений, росту девиантного поведения. В целом, особенностями современной ценностной картины являются повышение роли витальных, материальных, биологических ценностей и, одновременное снижение уровня духовных, нравственных.

Подобные гедонистические тенденции в ценностных предпочтениях молодежи требуют пересмотра прежних и создания новых концепций и технологий воспитания подрастающего

покоління. Особенности социально-экономической ситуации в украинском обществе: переоценка ценностей, противоречивость отношения к образованию, отсутствием адекватной современным условиям молодежной политики – детерминируют потребность радикальной модернизации воспитательного пространства вуза.

ВИКОРИСТАННЯ ВІЗУАЛІЗОВАНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СУБ'ЄКТА В ГЛИБИННОМУ ПІЗНАННІ ПСИХІКИ

Яценко Т. С., Біла О. А., Сіденко Ю. О.

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Дослідження доводить, що розуміння суб'єктом смислової сутності власної особистісної проблеми зіставне з усвідомленням стабілізованого внутрішнього протиріччя, вирішення якого вимагає професійної допомоги психолога. Психодинамічна теорія відкриває перспективи розвитку психології та її практики в пошуку найоптимальніших та адекватних шляхів надання допомоги професійно зорієнтованим особам, найперше – майбутнім психологам. Результати порівняльного аналізу психодинамічного підходу з іншими підходами, що використовували образно-символічні засоби: символ-драмою, арт-терапією, проєктивними методами, а також малюванням під впливом вживання учасниками дослідження психоделіків (С. Гроф) доводять переваги психодинамічного пізнання психіки в її цілісності за умов діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Важливим є зворотний зв'язок учасників АСПП за ім'ям, на «ти»; емоційна щирість на те, що відбувається «тут і зараз»; відвертість; добровільність поведінки; відсутність оцінних суджень, критики, рекомендацій, порад та ін. Принципи каталізують становлення як інтегративно-групових, так і особистісних позитивно-дезінтеграційних та інтеграційно-індивідуалізованих змін. Візуалізація репрезентантів учасниками АСПП обов'язково передбачає наступну діалогічну взаємодію психолога з їх «творцем» (респондентом). Психодинамічна парадигма сприяла доповненню фрейдівської структури психічного (з притаманним антагонізмом Супер-Его та Ід) горизонтальними взаємозалежностями підструктур психіки з властивою їм синергією (див. рис. «Модель внутрішньої динаміки психіки»).

Модель внутрішньої динаміки психіки (далі Модель) ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного у його суперечливій сутності та єдності свідомого й несвідомого. Взаємозв'язки двох сфер можна окреслити наступними категоріями: ізоморфізм і гомоморфізм (за вертикаллю); симетрія та асиметрія (різноспрямованість) – стрілки 1-2 і 5-6 (рис.).

Візуалізована репрезентація психіки учасників активного соціально-психологічного пізнання відрізняється від методу ортодоксального психоаналізу (вільні асоціації).

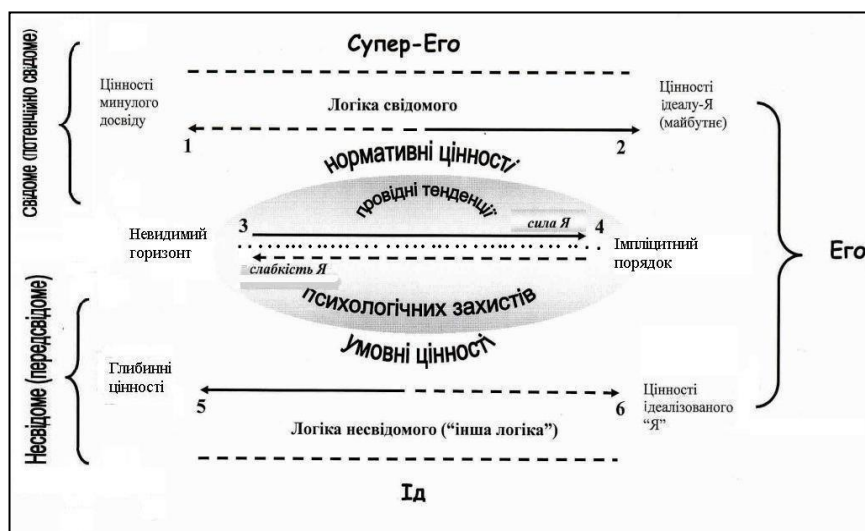


Рис. Модель внутрішньої динаміки психіки

Модель внутрішньої динаміки психіки (далі Модель) ілюструє цілісний погляд на внутрішню динаміку психічного у його суперечливій сутності та єдності свідомого й несвідомого. Взаємозв'язки двох сфер можна окреслити наступними категоріями: ізоморфізм і гомоморфізм (за вертикаллю); симетрія та асиметрія (різноспрямованість) – стрілки 1-2 і 5-6 (рис.).

Візуалізована репрезентація психіки учасників активного соціально-психологічного пізнання відрізняється від методу ортодоксального психоаналізу (вільні асоціації).

Психодинамічна парадигма, з огляду на двосферну (бінарну) природу психічного ініціювала введення принципу додатковості у двох його різновидах: принцип невід'ємності свідомого й несвідомого та принцип «із іншого», який ставить особливу вимогу до професіоналізму психолога в його вмінні поставити діагностично спроможні запитання, що актуалізують виявлення несвідомих чинників психіки. З огляду на сказане, професійна активність психолога повинна продукувати у респондента енергетичний імпульс, що побуджує внутрішню мотивованість психіки. Можна ствердити, що використання візуалізованого матеріалу в пізнанні психіки відрізняється від названого психодинамічного підходу до організації процесу глибинного пізнання за методом АСПП з використанням візуалізованих репрезентантів.

У практиці діагностико-корекційного процесу АСПП метафорично-образна психіка може тематично ініціюватися психологом, зокрема комплексом тематичних психомалюнків або ж моделями із каменів, у поєднанні з використанням іграшок, ліплення із тіста та репродукцій художніх полотен.

Заслугує на особливу увагу робота з репродукціями художніх полотен, яка особливо чітко доводить велику роль механізму проєкції та проєктивної ідентифікації. Системна впорядкованість психіки пов'язана з емотивними слідами попереднього досвіду у їх енергетичній потентності. Домінантність тих чи тих фіксацій впливає на вектор спрямованості психіки [2]. З огляду на це, важливою є методика поєднання діагностико-корекційних прийомів. Зокрема, під час ліплення, пропонуємо до реалізації хоч би три теми: «Я-минуле», «реальне», «майбутнє», у поєднанні з моделями із каменів. Особливо значущим є психоаналіз комплексу тематичних малюнків, який охоплює найрізноманітніші переживання суб'єкта в його ставленні до себе, до інших та до навколишнього світу. У процесі ж цілісного аналізу малюнків за необхідності використовуються допоміжні прийоми: психодрама, моделювання з каменів, робота з репродукціями художніх полотен та ін., що сприяє достовірності вибудови діагностичних прогнозів у єдності з їх реалізацією в діагностико-корекційному процесі.

Дослідницьке завдання цілісного пізнання психіки збігається із завданнями надання практичної допомоги суб'єкту з метою відновлення порушених взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого.

Література

1. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
2. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика: монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск: «Инновация», 2015. – 567 с.

СИМПОЗИУМ «ГЛОБАЛЬНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ВПЛИВИ НА СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ»

СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФІЛОЛОГА В УМОВАХ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОГО ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ

РИТОРИЗАЦІЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕСА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА

Воробьева А. В.

Херсонский государственный университет, Украина

Современное общество требует такой организации системы высшего образования, при которой созданы условия для эффективной подготовки компетентного специалиста, активно участвующего в «высокотехнологическом и инновационном развитии страны» [2]. Формирование компетентностей студента в каждой предметной области напрямую зависит от наличия динамичных коммуникативных умений и навыков. В условиях современного рынка труда особо ценными считают риторические умения.

Фактором становления риторической компетентности в высшей школе исследователи (Л. Ассуирова, Н. Голуб, С. Минеева, А. Михальская, В. Нищета, М. Пентилук, Г. Сагач, и другие) называют риторизацию образовательного процесса.

Риторизацию (по С. Минеевой [5]) понимают как процесс преобразования, т.е. совершенствования и развития, образовательного процесса в целом, преподавания любой учебной дисциплины средствами риторической деятельности участников процесса. В этом случае риторика должна стать «культуросообразным диалоговым общением» [4], интегратором учебных предметов, способом приведения в систему изучаемых сведений и положений.

Практическое введение риторизации предполагает эвристичность в освоении предметного знания в условиях диалогизации и гуманитаризации процесса обучения. Многочисленные исследования (В. Андреев, З. Курцева, О. Марченко, А. Михальская, О. Сычев, П. Таранов, С. Тихонов и другие) подтверждают актуальность, насущность эвристической беседы, при которой умелая рациональная постановка вопросов стимулирует студентов, опираясь на опыт и знания, путем логичных рассуждений самостоятельно прийти к выводам или открытиям. Эвристические предписания, по мнению В. Андреева, «дают простор творческому поиску, изобретению, генерированию идей о каком-либо объекте, предмете, событии» [1]. Следовательно, эвристичность в процессе риторизации, во-первых, развивает навык систематизировать и упорядочивать материал, во-вторых, мотивирует к более продуктивной стратегии исследования посредством диалога.

Эвристичность предполагает диалогизацию обучения, когда происходит понимание каждого текста в диалогическом контексте, что способствует самопознанию, саморазвитию и самореализации участников общения. Важно, что студенты, сопоставляя и анализируя материал публичного дискурса, находят более действенные вербальные и невербальные средства речи, достигая эффективности в общении. Так, Т. Ладыженская [4] считает, что результатом общения должна быть полная реализация коммуникативного намерения и коммуникативной задачи. Обучение посредством ведения конструктивного, гармонизирующего диалога дает возможность понимать и осваивать духовную и морально-этическую основу социума, ценности истории культуры.

Среди тактических аспектов гуманитаризации процесса риторизации (Л. Кощей, А. Чувакин [3]) следует выделить: создание особой атмосферы (с помощью эвристической беседы, сократического диалога), мотивирующей обучение красноречию посредством общения; включение студентов в активную творческую деятельность; создание позитивного эстетического фона эмоционально-чувственной приподнятости и успеха; использование в обучении риторических игр, задач и т.д.

Очевидным является и тот факт, что только перманентная риторизация образовательного процесса способствует реализации социального заказа на успешную языковую личность выпускника вуза, владеющего риторической компетентностью.

Закон Украины «О высшем образовании» определяет компетентность как «динамичную комбинацию знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных,

мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность личности успешно осуществлять профессиональную и дальнейшую учебную деятельность» [3]. Вслед за определением, рассматриваем риторическую компетентность как совокупность теоретических знаний о красноречии, сформированных риторических умений и навыков, опыта публичных выступлений, осмысления ценностей ораторского искусства и отношения к ним, что может эффективно и действенно использоваться в деловых отношениях и жизненных ситуациях.

Таким образом, риторическая компетентность, предполагающая эффективное владение знаниями по теории красноречия, успешное использование риторических умений и навыков, может быть сформирована в условиях риторизации образовательного процесса, механизмами которой, в свою очередь, выступают эвистичность в получении знаний, диалогизация и гуманитаризация учебного дискурса.

Литература

1. Андреев В. И. Деловая риторика. Практический курс делового общения и ораторского мастерства [Текст] / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 208 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / – Режим доступа: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Назва з екрану.
3. Кощей Л. А. Риторизация образовательной деятельности в гуманитарной сфере [Текст] / Л. А. Кощей, А. А. Чувакин // Социальные процессы в современной Западной Сибири : сб. научн. статей. – Горно-Алтайск : РИО «Универс Принт», 2002. – С. 100–105.
4. Ладьяженская Т. А. Система упражнений по развитию связной речи [Текст] / Таиса Алексеевна Ладьяженская // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М. : Просвещение, 1981. – С. 43–47.
5. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации [Электронный ресурс] / С. А. Минеева. – Режим доступа: pedsovet.perm.ru/sections/psec_view.php?psid=53. – Название с экрана.

Методична презентація креолізованих текстів реклами на освітньому web-порталі

Горіна Ж. Д.

Університет Ушинського, Україна

Сучасне людство живе в епоху суцільної глобалізації, а зі збільшенням обсягу інформації пов'язане виникнення явища, яке отримало назву «масова комунікація», що протягом доволі тривалого часу є об'єктом прискіпливої уваги дослідників різноманітних наукових напрямів: комунікативна лінгвістика, соціологія комунікації, прагмалінгводидактика, прикладна лінгвістика і психологія, інформатика тощо. Означені проблеми вирішують у межах відносно нової української педагогічної парадигми – медіаосвіти, як наукового напрямку дидактики, основними завданнями якої є «підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку т. ін.» [1, с. 134]. Як було доведено науковцями (О. Волошенюк, В. Іванов, Н. Зражевська, Н. Кириллова, Л. Найдьонова, Г. Онкович, Б. Потятинник, О. Федоров, Ю. Чернявська), медіаосвіта, не виявляючи виразної професійної спрямованості, зазвичай інтегрована в різні сфери освітньої діяльності, а зручним механізмом формування медіакультури і медіакомпетентності особистості, як наслідку запровадження медіаосвіти, виступають різноманітні медіатексти.

Медіатекст як особливий різновид інформаційного і впливового дискурсу, на відміну від звичайного тексту, є витвором масово-інформаційної діяльності й масової комунікації, що має на меті вплинути або переконати. Медіатекст на сьогодні фактично визнано основною одиницею членування медіапростору, в межах якого поєднано такі багаторівневі поняття, як газетна стаття, радіопередача, телевізійні новини, Інтернет-реклама й інші види продукції засобів масової інформації. З-поміж різних одиниць медіапростору нашу безпосередню увагу привернув саме Інтернет як потенційний освітній ресурс, що створює найбільш сприятливі умови для методичної презентації рекламних текстів. Така наукова позиція пояснюється кількома причинами. По-перше, Інтернет має найбільше охоплення споживацької аудиторії, адже Інтернетний простір складається з численної кількості комп'ютерних мереж, забезпечуючи доступ до комп'ютерів, електронної пошти, баз даних. По-друге, ключовою відмінністю веб-видання від немережевого є наявність трьох ознак: інтерактивність, мультимедійність та гіпертекстуальність. У мережі можливо досягти прямої взаємодії користувачів у режимі он-лайн або створити акт колективної комунікації. Мультимедійність забезпечує можливість трансляції повідомлень з допомогою поєднання різних

каналів: аудіального, візуального та вербального. Гіпертекстовий характер медіаресурсу позначається на гнучкості й унікальності форми і змісту мережевих видань.

Власне презентація практичної частини роботи створена за допомогою системи управління контентом *Український WordPress*, яка використовує технологію Web 2.0, є легкою в налаштуванні і зручною в користуванні, дає можливість підключити модулі (плагіни) з простою системою їх взаємодії з кодом, публікації за допомогою сторонніх програм і сервісів, має підтримку так званих «тем», наявність українських перекладів і величезні бібліотеки «тем» та «плагінів». Створення освітнього веб-порталу сконструйовано з використанням доменного імені **advertisingtext.com.ua**. Інформаційне наповнення веб-порталу має інтегрований характер і складається з лекційного, практичного (комплекс вправ і завдань) і контрольних блоків (модульне тестування), розміщених на головній сторінці. Окремо навчальний портал містить інтерактивний глосарій, перелік рекомендованої літератури як основної, так і додаткової з гіперпосиланнями на інтерактивний доступ до неї. Безпосередній дистанційний діалог забезпечується можливістю залишати коментарі. Розроблений веб-ресурс містить RSS (XML формати, що використовують для публікацій і надання часто змінюваної інформації, напр., анонсів новин, заголовків, зображень, аудіо і відеоматеріалів). Для зручності пошуку необхідну інформацію можна переглянути як окремо при натисканні на потрібне заняття з відповідною назвою, так і праворуч у меню, а наявність календаря забезпечує можливість відшукати його за датою. Таким чином, веб-ресурс дозволяє унаочнити рекламні медіатексти за рахунок використання засобів медіа – статичної й анімованої графіки, відео та звуку, презентуючи їх в інтерактивному режимі з прямим доступом до мережі Інтернет.

Слід зазначити, що застосування освітнього порталу як засобу презентації рекламних текстів, зумовлює специфіку технічної організації навчального процесу, яка потребує вільного доступу до мережі Інтернет з використанням інтерактивної дошки чи екрану і проектора. Саме формат освітнього веб-порталу, пов'язаний з його інтерактивністю, забезпечує здатність взаємодіяти в режимі он-лайн бесіди, віртуального діалогу з чимось (комп'ютером), або з кимось (людиною). По-перше, така організація роботи з аналізу медіатекстів передбачає як безпосередній діалог викладача зі студентами, покроковий навчально- методичний супровід, так і самостійну роботу студентів або роботу в парах. По-друге, значний обсяг роботи з аналізу рекламних текстів мінімізовано шляхом використання комп'ютерних технологій, зокрема електронної версії «*Альбому креолізованих текстів реклами*», мультимедійних презентацій, портфолію рекламного тексту і т.ін.

Розроблена методична система з презентації рекламних текстів спиралася на використання інтерактивних вправ, які було створено за допомогою сервісу LearningApps, що є частиною Web 2.0 для підтримки процесу навчання й викладання з допомогою невеликих інтерактивних модулів, які прислужаться як безпосередні навчальні ресурси або як самостійна робота. Розробка загальнодоступної бібліотеки незалежних блоків, придатних для повторного використання чи змін, здійснюється з урахуванням того, що блоки (вправи) не вміщені в жодні конкретні сценарії або програми, тому вони не розглядаються як цілісні завдання, а їх можна використати в будь-якому доречному методичному сценарії. Основна ідея інтерактивних завдань, таким чином, полягає в тому, що студенти мають змогу перевірити знання або відпрацювати вміння в нестандартній формі, що, безумовно, сприяє появі інтересу і мотивованості на отримання нової інформації. Крім того, після попередньої реєстрації на сайті цей освітній ресурс дає змогу як переглядати шаблони вправ, так і створювати чи зберігати власні.

Сумуючи викладене, відзначимо, що медіаосвіта, як нова педагогічна парадигма, безумовно, оперує своїм понятійним апаратом. Сучасна мовна особистість перебуває під значним тиском інформаційних потоків медіапростору, основною одиницею якого є медіатекст, що на відміну від звичайного тексту, є інтегративним витвором масовоінформаційної діяльності та масової комунікації і має на меті або вплинути, або переконати. Сучасні концепції медіатексту як багаторівневого утворення, доповнені стійкою системою параметрів, дозволяють виокремити нові жанри медіа, з-поміж яких окреме місце посідає рекламний медіатекст. Специфіка взаємодії вербальної й іконічної частини, провідна роль візуального сприймання у процесі декодування рекламного повідомлення неминує змушувати шукати оптимальні шляхи з його методичної презентації, одним із яких є використання віртуального освітнього середовища, зокрема освітніх веб-ресурсів. Використання освітніх ресурсів, заснованих на web-технологіях, можливе як у режимі он-лайн, так і за відсутності до мережі Інтернет (навчальні матеріали у вигляді веб-сайтів, розміщені на локальному сервері, компакт-дисках або жорстких дисках). Перспективним напрямом вважаємо розробку цілісної методичної системи з презентації на веб-ресурсах різних сучасних жанрів медіа.

Література

1. Бакулев Г. П. Массовая коммуникация: западные теории и концепции / Г. П. Бакулев. – М.: АспектПресс, 2005. – 176 с.
2. Казак М. Ю. Медиатекст: сущностные и типологические свойства [Електронний ресурс] / М. Ю. Казак // Глобальный медиажурнал. – Том 2. – Вып. 1. – Режим доступа: http://www.gmj.sfedu.ru/v2il/v2il_kazak.htm

СУЧАСНІ ВИМІРИ ВИКЛАДАННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-НЕФІЛОЛОГАМ У ВИШАХ УКРАЇНИ

Дворянчикова С. Є.

Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

Салахатдінова Е. Ш.

Національний авіаційний університет, Україна

Міжнародний та вітчизняний багаторічний досвід свідчить, що ефективне викладання іноземцям мовних дисциплін в умовах сучасного вишу потребує спеціальної підготовки науково-педагогічних фахівців-філологів і базується на глибокому вивченні та втіленні у практику науково-методичних засад і прийомів організації читання «Української мови як іноземної», «Російської мови як іноземної», «Професійного спілкування та діловодства» тощо задля формування гармонійної вторинної мовної особистості, по-перше, і на розумінні ментально-психологічних та національних особливостей осіб, що навчаються, по-друге.

Наразі щодо мовної підготовки студентів та здобувачів ступеня доктора філософії-іноземців спостерігаємо таку ситуацію: з одного боку, існують дуже вагомі патріотичні та політичні потреби впроваджувати викладання української мови як іноземної в обсязі, що необхідний для навчання та/або побутового спілкування (що відбито у наказі МОН № 997 від 18.08.2016 р. [1]), у той самий час, з іншого боку, бачимо, що іноземці в Україні можуть здобувати освіту в понад 240 вишах українською, англійською або російською мовою (що зазначено на офіційних сайтах МЗС та Українського державного центру міжнародної освіти [2; 3]). Англійська та російська є офіційними мовами ООН, ЮНЕСКО, МАГАТЕ, ІКАО та ін., що впливає на мовні та професійні преференції зазначених осіб. Іноземні абітурієнти з деяких країн зазвичай воліють обрати певну мову ще й тому, що вже володіють нею на рівні, що дозволяє розпочати основний курс, уникаючи передуючого перебування на підготовчому факультеті для опанування українською (чи російською) як мовою навчання. В той самий час об'єктивний рівень мовних знань студентів із зазначеного контингенту, що починають навчання на 1 курсі, є таким, що більшість з них потребує обов'язкового супровідного вивчення обраної російської як мови навчання для успішного оволодіння фаховими знаннями.

Тому, враховуючи усі нормативні чинники та складові навчання як освітньої послуги, задля залучення студентів-іноземців до вишів України та з метою підвищення привабливості та конкурентоспроможності у цьому сегменті міжнародного співробітництва, є логічним запропонувати студентам, які обирають англійську чи російську мови для здобуття освіти, вивчення мови навчання (за потреби) в традиційних міжнародних та передбачених Концепцією мовної освіти іноземців у ВНЗ України межах 600-700 ак. годин задля досягнення рівня B2 [5] та курс «Української як іноземної» в обсязі, достатньому для побутового спілкування та для ознайомлення студентів з культурою України (наприклад, ці принципи втілено авторами докладу у розробленому навчальному посібнику, що має на меті коригування навичок вимови, засвоєння та узагальнення первинних лексичних знань, впровадження необхідних мовленнєвих конструкцій [4]).

Зазначимо, що викладання мовних дисциплін для іноземців має свою унікальну специфіку та повинно здійснюватися на базі загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів з урахуванням сучасних методик та із залученням новітніх лексико-граматичних посібників, мати мовленнєвий, фаховий та соціокультурний змістові складники, при цьому значна увага має приділятися розвитку наукового стилю мовлення. Загальновідомо, що споріднені українська та російська мови належать до східнослов'янської групи індоєвропейської мовної родини, що дозволяє філологу-викладачеві професійно охопити їх обидві. Проте, наприклад, викладання «Української мови як іноземної», як і «Російської як іноземної», безумовно, за методичними вимогами тяжіє до принципів (але не вичерпується ними) навчання українських студентів англійської мови (французької тощо), тому повинно мати змістовно відмінні плани та матеріали, ніж для вітчизняних студентів, що вивчали українську мову як рідну у школі, що повинно враховуватися під час формування підгруп та складання розкладу. Не менш важливим є розуміння відмінностей у викладанні тим студентам, що тільки почали опановувати мову навчання, і тим, котрі можуть спілкуватися на побутові теми, проте стикаються із суттєвими труднощами у писемному мовленні та у розумінні наукового стилю (зазвичай це особи з країн ближнього зарубіжжя).

Усе вищезазначене дозволяє стверджувати, що українські фахівці-філологи можуть забезпечити якісне викладання необхідних мов навчання та/або побутового спілкування усім категоріям іноземних студентів і аспірантів та розробити стратегічний план розвитку цих дисциплін відповідно до вимог і потреб, які постають перед сучасним вишем України.

Література

1. Наказ МОН України №997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-08-25/6071/nmo-997.pdf>
2. Сайт Міністерства закордонних справ України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mfa.gov.ua/ua/page/open/id/4898>
3. Сайт Українського державного центру міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studyinukraine.gov.ua/>
4. Українська мова : навчальний посібник для студентів 2 курсу міжнародного медичного факультету / В. М. Калінкін, Л. Є. Шокотько, С. Є. Дворянчикова та ін. – Донецьк, 2009. – 176 с.
5. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Харків, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.

ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ТЕРМІНОЗНАВСТВА» У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Колган О. В.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Лінгвістична компетенція, як відомо, є складовою професійної компетентності вчителів-філологів.

На думку С.І. Корнієнко, «Лінгвістична компетенція – це здібність розпізнавати, називати і визначати лінгвістичні поняття, оперувати лінгвістичними фактами з фонетики, морфології, лексикології, синтаксису і стилістики, оволодівати нормами вимови, правопису і пунктуації» [4].

Спецкурс «Основи термінознавства» у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» уведено до навчальних планів студентів 4 курсу філологічного факультету спеціальності 014. Середня освіта (Українська мова і література). Усього на нього відведено 90 год. на денній та заочній формі навчання. На очній формі навчання – 18 год. лекцій, 30 год. – практичні заняття, 42 год. – самостійна робота. Для заочної форми навчання – 8 год. – практичні заняття, 74 год. – самостійна робота.

Тенденцією ХХІ ст. є спрямованість на самоосвіту особистості, так само під час навчання у виші. Специфікою викладання курсу «Основи термінознавства» для названої спеціальності є те, що, на сьогодні, на жаль, є недостатня кількість підручників та посібників із вітчизняної термінології. Основними є праці Л.П. Білозерської [1], А.С. Д'якова [2], М.С. Зарицького [3], О.Г. Михайлової [5] Навальної [6], колективу авторів Панько Т.І., І.М. Кочан, Г.П. Мацюк [7] та ін.

Проте, бібліотеки вишів країни не завжди забезпечені ними в достатній кількості, а наявні фонди потребують поповнення новими працями, які присвячено питанням сучасного українського термінознавства.

У зв'язку із цим, велика роль у процесі викладання цього курсу належить дистанційній освіті. Зокрема, під час самостійного опрацювання теоретичного матеріалу до 4-х змістових модулів: I. Теоретичні проблеми термінології. II. Функціонування наукової термінології. III. Прикладне термінознавство. IV. Термінологічна лексикографія.

Ураховуючи проблеми із забезпеченістю навчальних закладів науково-методичною літературою з названого курсу, під час роботи одним із завдань для викладача є запропонувати електронний кейс педагога, який містить покликання на електронні освітні ресурси для самостійної підготовки до вивчення змістових модулів. Зокрема, можемо порадижити такі веб-сайти до вивчення «Осн. термінознавства», як:

<http://term-in.org;>

<http://term-visnyk.net;>

<http://lp.edu.ua/news/2017/visnyk-nacionalnogo-universytetu-lvivska-politehnika-problemy-ukrayinskoyi-terminologiyi> тощо.

Зважаючи на те, що посібники із практичного курсу до цього навчального предмету для філологічних спеціальностей практично відсутні, то дистанційна освіта, безперечно, є домінантною. Інтернет-ресурси є незамінними під час підготовки викладачем вправ для практичних занять, тестів, індивідуальних завдань для перевірки знань студентів, пошуку здобувачами вищої освіти інформації для написання рефератів із «Осн. термінознавства» тощо для студентів-філологів.

У процесі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів-мовознавців на заняттях із «Осн. термінознавства» чільне місце посідає робота із лінгвістичного аналізу художнього тексту, зокрема щодо з'ясування особливостей функціонування філологічної

термінології у науковому та інших (невластивих для термів) стилях мови. Це вможливило наявність великої кількості українськомовних текстів на сторінках різних веб-сайтів.

Отже, дистанційна освіта є надзвичайно важливою складовою в процесі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів-мовознавців під час вивчення «Основ термінознавства» студентами-філологами.

Література

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад: навч. посіб. / Л. П. Білозерська, Н. В. Возненко, С. В. Радецька. – Вінниця: Нова кн., 2010. – 232 с.
2. Д'яков А. С. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К.: Academia, 2000. – 218 с.
3. Зарицький М. С. Актуальні проблеми українського термінознавства [Текст]: навч. посіб. / М. С. Зарицький; Національний технічний ун-т «Київський політехнічний ін-т». – К.: НТУУ «КПІ», 2007. – 56 с.
4. Корнієнко С. І. Сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності майбутніх учителів болгарської мови / Корнієнко С. І. // [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/416/>. – Заголовок з екрану.
5. Михайлова О. Г. Українська наукова термінологія [Текст]: навч. посібник / О. Г. Михайлова [и др.]; Національний технічний ун-т «Харківський політехнічний ін-т». – Х.: НТУ «ХПІ», 2002. – 119 с.
6. Навальна М. Науково-технічна термінологія [Текст]: навч.-метод. посіб. (для студ. зі спец. «Документознавство») / Марина Навальна; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди», Каф. проф. освіти. – Переяслав-Хмельницький: Вид-во КСВ, 2013. – 83 с.
7. Панько Т. І. Українське термінознавство: підручник / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мацюк – Львів: Світ, 1994. – 216 с.

Особливості професійної підготовки вчителів-мовознавців

Крупеньова Т. І.

Університет Ушинського, Україна

Досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного вишу до професійної діяльності може бути здійснене лише при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти певне ціле, що складається із взаємопов'язаних між собою елементів, при чому закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів створюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з оточуючим середовищем – її функціонування. Успішне вирішення задачі реформування освітнього процесу в сучасних умовах пов'язане з проблемою підвищення якості підготовки педагогів, у тому числі і вчителів філологічного профілю. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження вказує на той факт, що до цього часу недостатньо вивчені педагогічні засади підготовки вчителів до навчально-виховного процесу, не розроблені шляхи й методи, які б сприяли ефективній підготовці вчителів до виховного процесу. Виклики лінгвістичної глобалізації, стрімкий розвиток комунікативних технологій актуалізували посилення уваги до якості професійної підготовки фахівців в галузі філології, які не лише володіють ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями, але передусім майстерно оперують комунікативними стратегіями і тактиками, кваліфіковано використовують мову, здійснюють стандартизацію та уніфікацію науково-технічної термінології, розробляють методи і технології автоматичного анотування, реферування, машинного перекладу, зарубіжної літератури тощо.

Підготовка філологів у системі вищої освіти розглядалася вченими в контексті діалогу культур та цивілізацій (В.Біблер, Н.Бориско, Ю.Ємельянов, А.Сахаров та ін.), на рівні шляхів, способів, методів засвоєння іншомовної культури (Г.Волков, Ю.Пассов, Г.Китайгородська та ін.), на основі інтегративного підходу (Г.Борозенець, І.Крестинський, О.Протасова, І.Румянцева, О.Шавенков та ін.), формування професійної компетентності та її окремих складників (В.Баркасі, Л.Бродська, С.Будак, Т.Колодзько, Н.Щерба), професійної культури та розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (Я.Черньонков, С.Хмельковська), професійної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури (О.Семенов, Г.Клочек).

Суспільство XXI століття чекає на вчителя-філолога, котрий має філологічні та психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, володіє фольклорно-літературно-мистецьким потенціалом, творчим стилем мислення, гнучким розумом, навичками ораторського мистецтва і ділового стилю спілкування, розуміється в питаннях історичного розвитку рідного народу. Учителю-мовнику має знати нові технології навчання; методи формування навичок самостійної роботи, розвитку творчих здібностей, логічного мислення учнів; повинен уміти проектувати, контролювати,

моделювати і проводити уроки і виховні заняття з елементами інформаційно-комп'ютерних технологій. Практика свідчить, що рівень підготовки майбутніх філологів залежить від використання ефективних методів, способів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Стосовно навчально-пізнавальної діяльності, оцінка означає встановлення ступеня виконання студентами завдань, поставлених перед ними в процесі навчання, рівня їхньої підготовки і розвитку, якості здобутих знань, на основі яких формуються комунікативні уміння та навички.

Для узагальнення всіх згаданих вище вимог до педагога використовується поняття професійної компетентності. Професійна компетентність педагога-філолога – це сукупність ключових компетенцій, за допомогою яких він здійснює професійну педагогічну діяльність [1, с. 56]. Серед основних показників професійної компетентності викладача-філолога В.О.Коваль виділяє наступні: особистісні якості; усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота; безперервне підвищення загальної та професійної культури; пошукова діяльність педагога; конструювання власного педагогічного досвіду; володіння методами педагогічного дослідження; результативність навчально-виховного процесу; активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня, учителя [2, с. 119].

Викладачі є вагомими носіями демократичних змін у суспільстві, тому засобами навчально-виховного процесу у вищій школі вони здатні сприяти розвитку таких рис характеру у студентів, які формують повноцінних громадян, незалежно від того, представниками якої країни є ці студенти. Формування особистості у вищому навчальному закладі відбувається під впливом освітнього середовища, у процесі комунікації з однокурсниками, викладачами, студентами старших або молодших курсів як рідного факультету, так й інших факультетів закладу. У процесі адаптації безпосередньо до ролі студента відбувається і активний процес соціалізації, набуття студентами певних рис майбутньої професії. Освітнє середовище вищого навчального закладу потрібно визначати як цілісний соціально-психологічний простір, який охоплює сукупність умов, взаємозв'язків, сформованих на основі міжособистісної взаємодії, систему цілей, намірів, засобів комунікації й інформації, які відіграють освітню роль, а також організованих педагогічних впливів, процесів. Студенти як цілісний колектив, навчаючись в університеті впродовж п'яти років, повинні усвідомити своє місце у суспільстві і в житті країни зокрема. Навчання у вищому закладі сприяє формуванню у молоді професійних компетенцій, надає можливості для реалізації свого особистісного потенціалу. Тому для виховання українських та іноземних студентів як свідомих представників громадянського суспільства потрібно створити таке освітнє середовище, яке є моделлю демократичного суспільства, у якому проповідуються громадянські цінності. Таке освітнє середовище є полікультурним за своїм змістом, воно здатне створити позитивні умови для повноцінного розвитку, для формування та становлення особистості студента – рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Отже, в основі підготовки фахівця лежить компетентнісний підхід, вітчизняний філолог має бути сформований як особистість, самовмотивований фахівець, майбутній науковець, дослідник. Перспективним вважаємо необхідність розробки ефективних методик і системи методичного забезпечення, які б сприяли оптимізації підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності.

Література

1. Лук'янова М. І. Психолого-педагогічна компетентність учителя / М. І. Лук'янова // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2002. – № 2. – С. 56–61.
2. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : [монографія] / В. О. Коваль. – Умань, 2013. – 455 с.

Лінгвоконцептологічний підхід до опанування студентами філологічних факультетів простору української культури

кучерява о. а.

Університет Ушинського, Україна

У центрі уваги сучасної лінгводидактики знаходяться два взаємопов'язаних поняття «культури» й «концепту», які зумовили появу лінгвокультурологічного та лінгвоконцептологічного підходів до навчання рідної мови. Теоретико-методологічним підґрунтям обох підходів слугують відповідні напрями лінгвістичних досліджень – лінгвокультурологія та лінгвоконцептологія.

Лінгвокультурологія, за визначенням О. О. Селіванової, як складова етнолінгвістики «вивчає фіксацію в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці духовної й матеріальної культури народу,

тобто культурно значимої інформації» [3, с. 254]. Відповідно лінгвокультурологічний підхід передбачає вивчення української мови в контексті української культури, впровадження й збільшення питомої ваги етнокультурознавчого компоненту в межах дисциплін мовно-літературного циклу, про що неодноразово зазначали у своїх працях провідні українські лінгводидакти В. Ф. Дороз, С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько, Г. В. Онкович, М. І. Пентиліук, О. І. Потапенко, О. М. Семенов, Л. В. Скуратівський та інші. Дотичними до лінгвокультурології є не лише суміжні галузі знань: етнологія й етнографія, фольклористика й культурологія, які дозволяють вивчати мову як національно-культурний феномен, а й лінгвістичні дисципліни, зокрема когнітивна лінгвістика, у складі якої виокремилась нова галузь – лінгвоконцептологія.

Метою лінгвоконцептології «став опис концептів і мовних засобів їхньої репрезентації» [3, с. 403]. Природно, що лінгвоконцептологічний підхід до навчання рідної мови ґрунтується на роботі з лінгвокультурним концептом і «дозволяє за допомогою слова (як одиниці мови й одиниці тексту) прямо, цілеспрямовано й систематично впливати на формування індивідуально-ціннісної картини світу особистості, що росте» [2, с. 235]. Засадничі положення лінгвоконцептологічного підходу розвинуті в працях російської дослідниці Н. М. Мішатіної.

Мета розвідки – визначити методологічний інструментарій лінгвоконцептологічного підходу до навчання рідної мови, що виступає одним із практичних шляхів опанування студентами філологічних факультетів простору української культури.

Поняття «концепту» широко використовується різними гуманітарними науками (філологією, культурологією, філософією, дидактикою), що призвело до його популяризації та модифікації визначень залежно від аспекту дослідження. В антропоцентричній лінгводидактиці концепт розглядають як базову одиницю навчання, спираючись на такі його ознаки:

2. концепт – основа мовної картини світу, а тому виступає «дієвим засобом усвідомленого та багатоаспектного формування у школяра (у нашому випадку – студента) як мовної особистості цілісного уявлення про національну картину світу» [2, с. 19];

3. концепт – одиниця національної культури; «те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І, з іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина (...) сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї» [4, с. 40];

4. концепт має рухомі межі і становить багатовимірну структуру, яка «включає, окрім понятійної основи, соціо-психо-культурну частину, що не стільки осмислюється носіями мови, скільки переживається, вона включає асоціації, емоції, оцінки, національні образи та конотації, властиві певній культурі» [1, с. 47].

У лінгводидактичному аспекті слід звернути увагу й на поняття «концептуалізації». Як засвідчують З. Д. Попова та Й. А. Стернін, концепти формуються у свідомості людини з безпосереднього сенсорного досвіду, предметної і комунікативної діяльності, а також у процесі навчання, під час якого важливо спиратися на такі мисленнєві операції, як аналіз, абстрагування, порівняння, конкретизація та інші. Означені прийоми роботи з концептом російська дослідниця Н. Л. Мішатіна вдало об'єднала терміном «лінгвокультурологічна задача». Мета лінгвокультурологічних завдань – поглиблювати або розширювати концептосферу учня як мовної/мовленнєвої особистості [2].

У системі мовно-літературної підготовки студентів філологічних факультетів лінгвокультурологічні завдання розглядаємо як такі, що спрямовані на добудову відсутніх фрагментів національно-мовної картини світу студента як культуромовної особистості, осмислення, а головне переживання студентом національно-духовних цінностей, закладених у лінгвокультурний концепт. У зв'язку з цим постає питання відбору лінгвокультурних концептів для роботи в студентській аудиторії, що безпосередньо пов'язано з проблемою типології концептів у когнітивній лінгвістиці. Так, С. Г. Воркачов розрізняє концепти-універсалиї духовної культури (*щастя, свобода*) та концепти-символи (реалії, що позначені національно-культурним забарвленням) (*береза, хліб*), але при лінгвоконцептологічному моделюванні надає перевагу першим. Зокрема, концепти-духовні сутності, або, як їх називає В. І. Кононенко, духовно-культурні концепти (*воля, надія, віра, доля / недоля, кохання, любов; зло, добро*) та традиційно-характерологічні концепти (*родинність, побратимство, милосердя*) мають глибинний виховний потенціал, вивчення їхньої структури дозволяє ознайомити студентів з морально-етичними цінностями українців та особливостями національного світосприймання. Натомість В. В. Жайворонок акцентує увагу на концептах історико-культурної свідомості. До поданого ним переліку входять не просто слова-знаки, як підкреслює дослідник, а мовні одиниці, що мають національнокультурний підтекст та пов'язані з народними звичаями, переказами, традиціями, історією (*батько-мати, берегиня, вечорниці, гайдамака, земля, калина, козак, місяць, хата, душа*).

Таким чином, концепт як базова одиниця навчання забезпечує вивчення української мови в контексті української культури й розв'язання таких проблем вищої школи, як естетичне виховання, культурний і духовний розвиток студентської молоді, а головне занурення їх у простір української культури.

Література

1. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
2. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников : лингвоконцепто-центрический подход : монография / Н. Л. Мишатина. – Спб. : Наука : «САГА», 2009. – 264 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : підручник. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
4. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

ВИКОРИСТАННЯ ГІПЕРТЕКСТОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Лазаренко С. В.

Університет Ушинського, Україна

Система вищої освіти сьогодні зазнає суттєвих змін, що зумовлені такими світовими процесами, як: глобалізація, надмірна інформатизація, комп'ютеризація. Все це позначається на організації навчання взагалі та на організації мовної підготовки фахівців зокрема. Насамперед мова йде про використання під час навчання нових інформаційно-комунікативних технологій – комплексу процедур, що реалізують функції збору, отримання, накопичення, збереження, обробки, аналізу та передачі інформації в організованій структурі, з можливим використанням засобів обчислювальної техніки. Активне впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес мовної підготовки фахівців спрямоване на підвищення рівня та якості навчання.

Проблема впровадження сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій в процес навчання загалом і в процес мовної підготовки майбутніх фахівців зокрема є досить актуальною. У цій сфері виокремлюємо такі напрями наукового пошуку: вивчення проблем використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі (Б. С. Герушинський, Б. О. Глінський, Т. А. Лавіна, М. П. Лапчик тощо); вивчення психолого-педагогічних аспектів інформатизації освіти (Н. В. Апатова, В. О. Болотов, Ю. С. Брановський, Н. І. Пак тощо); вивчення особливостей використання в навчальному процесі засобів мас-медіа (М. Д. Горячева, Ю. І. Егоров, С. Н. Медведев тощо); вивчення використання гіпертексту в процесі викладання окремих навчальних дисциплін (А. К. Джалалуддіна, Н. І. Пак, Б. Хаан тощо). Незважаючи на чималу кількість наукових розвідок щодо вивчення різноманітних аспектів використання в навчальному процесі інформаційно-комунікативних технологій і їхню беззаперечну цінність для розвитку педагогічної науки, слід відзначити певні лакуни в цій сфері. Зокрема, мусимо констатувати недостатність висвітлення дидактичного потенціалу гіпертекстової технології в процесі мовної підготовки фахівців.

Досліджуючи особливості гіпертексту, вчені говорять про його ідентичність людській свідомості та висловлюють думку, що всупереч звичайному лінійному тексту гіпертекст, що містить мережу вузлів (фрагментів, модулів, фреймів) та задані на них асоціативні зв'язки, породжує трьохмірний інформаційний простір, що створює інформаційне середовище, адекватне глибинній структурі обробки ідей мозком людини [2]. Процес мислення не породжує ідеї у суворій послідовності, він відбувається одразу на кількох «фронтах», ідеї розвиваються одночасно на різних рівнях і з різних позицій, залежать одна від другої, доповнюють одна другу. Це зумовлює необхідність зовнішньої фіксації складних і переплєтених ліній мисленнєвого процесу. Однією з форм такої фіксації є гіпертекст.

Дидактичний потенціал гіпертексту вбачаємо у тому, що його застосування в процесі навчання сприяє розвитку мотивів, інтересів, самостійності, пізнавальної активності студентів. Завдяки нелінійній структурі, багатоаспектності компонентів та різноманітності зв'язків між ними процес отримання та засвоєння інформації стає необмеженим у просторі та часі, перетворюється на безкінечну пізнавальну подорож [5, с. 11]. Крім того, студенти часто не приймають логіку викладу матеріалу викладача, а обирають власний шлях засвоєння інформації. Гіпертекст надає їм таку можливість: студенти можуть самостійно визначити, з якими елементами теми вони хочуть ознайомитись, обрати послідовність ознайомлення, а все це сприяє розвитку самостійного мислення, забезпечує свідоме навчання. Багатоаспектність компонентів гіпертексту та довільність ознайомлення з ними сприяє також індивідуалізації навчального процесу. Адже студент самостійно обирає елементи матеріалу, з якими він хоче познайомитися в межах даної проблеми, з огляду на коло власних інтересів, на рівень власних можливостей, він самостійно визначає, чи достатньо він зрозумів матеріал, чи може він перейти до опанування нового матеріалу, чи варто повернутися до попереднього.

Досліджуючи педагогічні умови використання гіпертекстової технології у процесі навчання студентів, Л. Ю. Беленова відзначає, що ця технологія є ефективною та результативною, оскільки

сприяє реалізації особистісно-орієнтованого, індивідуального, діяльнісного, професійно-спрямованого та системного підходів до навчання [1, с. 57].

Слід також пам'ятати й про можливі негативні наслідки використання гіпертексту в навчальному процесі. Слушним вважаємо зауваження О. С. Мілославова про те, що непродумане застосування тексту цього типу містить небезпеку втрати цілісності знань, може призвести до їх фрагментарності [4, с. 107]. Безсумнівно, використання такої потужної інформаційно-комунікативної технології як гіпертекст має бути коректним, виправданим і доцільним. Неможна переоцінювати її можливості. Передача інформації – це ще не гарантія передачі в повному обсязі знань, культури, тому сучасні інформаційно-комунікативні технології є лише допоміжними засобами навчання, хоча й досить ефективними та продуктивними [3, с. 39].

Література

1. Беленова Л. Ю. Педагогические условия применения гипертекстовой технологии как средства обучения студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Людмила Юрьевна Беленова. – Самара, 2008. – 188 с.
2. Ептштейн В. Л. Введение в гипертекст и гипертекстовые системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.ipu.rssi.ru/publ/epstn.htm>
3. Купер И. Р. Гипертекст как способ коммуникации / И. Р. Купер // Социологический журнал. – № 1-2. – 2000. – С. 36–57.
4. Милославов А. С. В. Розанов и «новые софисты»: разговор с эксцентриком о компьютерных технологиях в образовании / А. С. Милославов // Научно-технический вестник СПбГУ ИТМО. – Вып. 12. Проблемы гуманитарного и экономического образования в техническом вузе./ Под ред. О. В. Кузьминой, В. И. Подлесных. – СПб., СПбГУ ИТМО. – 2004. – С. 107–114.
5. Рязенцева Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация / Татьяна Игоревна Рязенцева. – М.: Изд. ЛКИ, 2010. – 256 с.

МЕТОДИ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ УКРАЇНСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ ТА ДИСКУРСУ ЯК ІДЕНТИФІКАЦІЇ ЦІННОСТЕЙ І НОРМ

Марчук Л. М.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Універсально-лінгвістична понятійна категорія оцінки, яка має глобальний характер як така, що пов'язана з відображенням у мисленні та мові, та яка є однією із загальних сторін визначеності буття, має багатоаспектну історію вивчення у філософії, логіці, в загальному мовознавстві, україністиці та лінгвокультурології.

Методологічною базою дослідження є система філософських та лінгвістичних понять щодо категорії оцінки як загальнофілософської та лінгвістичної, сформованих як результат успішних досліджень у вітчизняному та зарубіжному мовознавстві та філософії.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених у роботі лінгвокультурологічних завдань використано комплексну методику дослідження. Застосовувалися переважно описові методи дослідження. Під час відбору матеріалу дослідження застосовувався *метод суцільної вибірки*. Існують такі основні типи вибірки: випадкова, стратифікована, багатоходова, кластерна. Вибірку тлумачимо як «...певний набір об'єктів дослідження, які відбирають відповідно до заданих критеріїв» [2, с. 329]. Оскільки ми для лінгвокультурологічних текстів вибрали метод суцільної, а не часткової вибірки, аналізували українські прозові тексти та вибирали приклади з оцінними лексемами, які репрезентували дихотомії добре / погано, зле; етично / неетично; приємно / неприємно тощо.

Емпірично лінгвокультурологічне дослідження розпочинається з ідентифікації поняття «художньої прози», далі визначається масив художніх текстів, підпорядкованих цьому поняттю, і, нарешті, здійснюється вибірка оцінних компонентів, тобто створюється скорочене поняття масиву.

Зіставний метод дає змогу порівняти значення, в яких ужиті оцінні лексеми. З ним пов'язаний *метод шкалювання*. Він дещо відрізняється від того, що пропонують психологи та математики, а має на увазі розташування оцінних лексем на шкалі оцінки щодо понять ДОБРЕ \ нормально \ ПОГАНО та використовується нами як прийом трансформації якісних характеристик у якусь числову або градаційну (за величиною або інтенсивністю) змінну.

Використання емпірико-теоретичних методів дослідження допомагає аналізувати й синтезувати маркери оцінки в прозі, до них долучається (для передання наочності і переконливості результатів) метод *квантитативної обробки матеріалу*.

Метод психолінгвістичного експерименту дає можливість встановити співвідношення між загальним та індивідуальним, а також показати сучасні, актуальні значення, в яких уживаються проаналізовані лексеми. Цей метод тісно пов'язаний із семантичним аналізом. Ієрархічність

осмислення висловлення виявляється у поступовому переході від інтерпретації значень оцінних слів до розуміння висловлювання в цілому, а далі – до розуміння загальної ідеї тексту. Розуміння власне смислової сторони тексту досягаємо шляхом *смислового аналізу*. Насамперед, через певні граматичні ознаки або категорії встановлюємо часові, просторові, оцінні, казуальні, понятійні та інші залежності. Далі наша свідомість через семантичні моделі (кліше) сприймає та декодує текст. Нарешті, наша мовна свідомість наповнюється фразовими кліше, які відбивають оцінне сприйняття навколишньої дійсності. *Описовий метод* слугує для виявлення формальних, семантичних та функціональних характеристик досліджуваних одиниць; *аналіз словникових дефініцій* забезпечує виокремлення лексичних засобів створення оцінки. *Контекстуальний аналіз* дає змогу дослідити мовні та екстралінгвальні чинники, які впливають на засоби вираження оцінки. *Дистрибутивний аналіз* дозволяє виявити приховану оцінну інформацію в тексті.

На рівні української прози оцінка виділяється нами через призму авторської оцінки та читачів, тобто сучасне сприйняття опису подій через суб'єктивні сприйняття та прагнення. Досить велику роль відіграє і соціальний чинник – освіта та вік того, хто знайомиться з певним текстом.

Мовною оцінкою можна назвати специфічний суб'єктний нормативно або ситуативно опосередкований спосіб пізнання та вираження об'єктивно виражених оцінних відмінностей.

Прагматичні особливості оцінок в прозі визначаються тим, що надають перевагу у порівнянні з нормою в таких типах комунікативних стратегій:

- необхідність актуалізації інтерпретаційного аспекту мовлення, тобто, не констатація фактів, а вираження відношення мовця до цих фактів, його думок, уяв, мрій;
- інтенцій на спрямування висловлення на оцінну уяву про предмет (суб'єкт) та небажання чітко це називати;
- апеляція до фонду знань реципієнта.

Отже, за когнітивною стратегією та характером критеріїв оцінки в українських прозових текстах можуть бути розподілені за підставою; за когнітивною уявою про необхідне, бажане або можливе для конкретної ситуації або людини; за okazіональним творенням оцінних еталонів та авторської системи виміру, яка має градаційно-оцінний зміст.

Щодо етнокультурного аспекту, В.І. Кононенко виділяє історичні чинники, які сприяють виявленню дескриптивного смисла у слові. «Оцінювання такого роду, що мають на меті виділення кращого серед тих, хто виконує однотипні функції, передбачає надання переваги тому, хто підпорядковує свою діяльність народу, суспільству, тобто ґрунтується на соціокультурному підтексті» [1, с. 84].

За когнітивною стратегією і характеру критеріїв кількісні оцінки в текстах можуть бути згруповані в такі типи: суб'єктивно-модальні узусні градаційні оцінки, підставою для яких служить процедура градування у відношенні «більше/менше»; тотально-партитативні оцінки, ґрунтовані на відношенні «ціле/частина/нуль»; ситуативно-модальні оцінки, що використовують конвенційні кількісні еталони: натуральний числовий ряд, одиниці виміру, образні okazіональні системи мір, створені мовцем, які мають за числовою формою прагматичний градаційно-оцінний зміст.

Література

1. Кононенко В. І. Українська лінгвокультурологія / В. І. Кононенко. – К. : Вища школа, 2008. – 327 с.
2. Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Веттер / Пер. с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.

ПРОБЛЕМА РОЗМЕЖУВАННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ СПОЛУЧНИКІВ І МОДАЛЬНИХ ЧАСТОК

Марчук О. І.

Університет Ушинського, Україна

Порівняльних сполучників є багато. Морфологічний том академічної граматики називає 11 таких сполучників: **як, що, мов, мовби, немов, немовби, наче, неначе, начебто, ніби, нібито**, зазначаючи, що перші два належать до поліфункціональних а решта є «однозначними синонімами порівняльних **як і що**» [7, с. 523]. М.С. Заборна до «центру системи порівняльних сполучників» відносить 17 утворень – усі, за винятком **що**, названі вище, а також **буцім, начеб, неначеб, мовбито, немовбито** та роздільно записані **мов би і як би**. Окрім того є ще периферія системи – складені сполучники **ніби як (наче як і под.) та як ніби (як наче і под.)**, а також сполучникові єдності **так як, так само як, так ніби (так наче і под.) подібно до того як (подібно як), як коли би, наче щоб (ніби щоб і под.)** [4, с. 6]. І.Р.Вихованець розмежував порівняльні сполучники за функціями порівняльних зворотів на три групи: 1) власне-порівняльна функція (**як**), 2) модально-порівняльна

функція (**мов, немов, наче, неначе, мовби, немовби, немовбито, начебто, неначебто, ніби, нібито, буцім, буцімто** і под.) 3) порівняльно-об'єктна функція (**ніж, аніж, як**) [1, с. 467]. У цьому групуванні І.Р.Вихованця присутні чотири сполучники, не названі вказаними вище джерелами: **неначебто, буцімто**, а також **ніж** та **аніж**, що традиційно до порівняльних сполучників не включалися.

Модальних часток порівняльного скерування теж багато. Той же І.Р.Вихованець подає такий перелік: «До модаль. слів прилягають модаль. частки, що означають невпевненість, недостовірність, припущення, здогад і под.: **наче, начеб, начебто, неначе, неначебто, немов, немовби, ніби, нібито, хіба що**» [2, с. 338]. Окреслюючи значення модальних часток, учений не згадує порівняльності, але всі наведені ним частки, крім останньої **хіба що**, збігаються з порівняльними сполучниками. На це спеціально вказує академічна граматика: «Деякі частки, зокрема ті, що виражають відношення до вірогідності повідомлюваного, вживаються і як порівняльні сполучники» [7, с. 512]. А в списку модальних часток ця праця називає чотири (з дев'яти) таких, що слугують і порівняльними сполучниками: **мов, наче, ніби, мовби** [7, с. 503].

Н.П.Гальона у спеціальній статті «Функції модальних часток» [3] зосереджує увагу на власне модальних частках, називаючи їх гіпотетичними. Дослідниця зауважує: «Українській мові властиві такі гіпотетичні частки: **наче, начеб, начебто, неначеб, неначебто, ніби, нібито, мов, мовби, мовбито, немов, немовби, буцім, буцімби, буцімто** [...]». Більшість їх вживається і при порівнянні. Це дає підстави мовознавцям кваліфікувати частки цієї групи як порівняльно-гіпотетичні. Крім того, така назва відображає зв'язки значень гіпотетичності та схожості, а також сам процес виникнення припущення за подібністю уявних ознак, дій, явищ реальним» [3, с. 24]. Інакше кажучи, модальні частки, що мають порівняльну генезу, переважно її не втрачають, залишаючись порівняльно-модальними і в цьому випадку беручи участь у побудові порівняльної конструкції. Порівняльно-модальними частками стають не лише ті сполучники, що виконують, за групуванням І.Р. Вихованця, модально-порівняльну функцію.

Як же розрізнити порівняльні сполучники і порівняльно-модальні частки, тотожні своєю формою? Зазначеної семантичної відмінності **модально-порівняльних зворотів** та зворотів з порівняльними сполучниками не досить, оскільки останні теж можуть бути ірреальними і виражати розмаїті модальні відтінки. Тому нерідко взагалі не розрізняють ці дві групи порівнянь, говорячи про функціональний збіг прийменників та часток у даному випадку, про порівняльні прийменники-частки. Н.П.Гальона, досить змістовно описавши і почасти розмежувавши функціонування гіпотетичних часток, їх відмежування від сполучників повністю передоручає вчителів: «Значної уваги потребує розмежування гіпотетичних часток і омонімічних сполучників, які також вживаються з відтінком гіпотетичності, поєднуючи сполучну функцію з модальною» [3, 24]. А як це зробити, дослідниця не говорить.

Між тим І.К.Кучеренко давно присвятив цій проблемі дійсно значну увагу. Вчений вказав на дві функціональні та позиційні ознаки розрізнення сполучників та часток: 1) «для вираження зв'язку присудка з підметом сполучники не вживаються» [5, с. 13], про що вже йшлося вище; 2) частки, на думку вченого, входять до складу простого чи складеного присудка [5, с. 14-15]. При цьому дослідник так ретельно зараховував порівняльні звороти до неповних підрядних речень, що фактично існування порівняльних сполучників у межах простого речення взагалі заперечував, знаходячи в цьому підтримку у І.Г.Чередниченка [5, с. 11].

Цей погляд утримувався в деяких підручниках і досі. Наприклад, порівняльні сполучники виділяються як одна з груп підрядних сполучників і робиться загальний висновок: «Підрядні сполучники і сполучні слова позиційно закріплені за відповідними підрядними реченнями» [7, с. 476]. А про те, що порівняльні сполучники широко представлені також і в простому реченні, у складі порівняльних зворотів, не мовиться. Як уже зазначалось, друга з відзначених І.К.Кучеренком розбіжність сполучників та часток не відповідає дійсності. У складі присудка маємо саме сполучники, а не частки, що аргументовано показав І.Р.Вихованець.

Можна натомість вказати на таку позиційну розбіжність: порівняльні сполучники завжди знаходяться у препозиції – вони стоять на початку порівняльного зворота чи порівняльного речення. Модальні ж частки можуть поступатися місцем перед сполучниками чи повнозначними словами. Але постпозиція частки буває радше винятком, аніж правилом. Тому проблема розмежування порівняльних зворотів (із сполучниками) та модально-порівняльних зворотів (з частками) за межами окреслених вище позицій залишається дуже складною. Справу зрештою все ж вирішує семантика: якщо в ній переважає компаративність, то перед нами порівняльний зворот, а якщо переважає модальність, то маємо справу з модально-порівняльним зворотом.

Література

1. Вихованець І. Р. Порівняльний зворот // Енциклопедія «Українська мова». – К., 2000.
2. Вихованець І. Р. Модальні слова // Енциклопедія «Українська мова». – К., 2000.
3. Гальона Н. П. Функції модальних часток // Українська мова і література в школі. – 1990. – №11.

4. Заоборна М. С. Складнопідрядні порівняльні речення в сучасній українській мові: Автореф. дис. ... канд. Філол. наук. – Харків, 1997.
5. Кучеренко І. К. Порівняльні конструкції мови в світлі граматики. – К., 1959.
6. Сучасна українська літературна мова / За ред. А.П. Грищенка. – 2-е вид. – К., 1997.
7. Сучасна українська літературна мова. Морфологія. – К., 1969.

ХРОНОНІМИ У СТРУКТУРІ ІДІОСТИЛЮ РОМАНУ «МАРУСЯ ЧУРАЙ» ЛІНИ КОСТЕНКО

Мельник М. Р.

Університет Ушинського, Україна

У поетонімному розмаїтті історичного роману у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай» поважне місце займають власні назви народних та релігійних свят, які належать до особливого розряду – хрононімів.

На відміну від календарних дат-чисел, які виконують суто номінативну функцію, найменування свят містять великий конотативний потенціал. Одна справа, наприклад, сказати, що сьогодні 7 липня, і зовсім інша – що сьогодні Івана Купала. В останньому випадку, крім вказівки на час, маємо ще й багату асоціативну лінію, зв'язану з народними традиціями, звичаями та обрядами. Пішовши цією лінією, можемо, залежно від наших знань та уяви, в тому чи іншому обсязі відтворити саму картину свята. Ось чому, зважаючи на ці особливості власних назв і, звичайно ж, задля історичної правдивості, Ліна Костенко так часто й доречно послуговується народним календарем. На сторінках роману зустрічаються, зокрема, такі назви свят та релігійних постів: Петра Капусника, Купала, Кузьми і Дем'яна, Маковея, Дмитра, Варвари, Водохрища (варіанти – Хрещення, Йордана), Знайдення Глави, свят-вечір, Різдво, Пасха, Пилипівка.

Кожен з цих хрононімів вказує насамперед на те, коли відбувалася чи відбувається дія. Стара Бобренчиха, розповідаючи на суді про те, як вистежувала Гриця з Марусею, уточнює: «*Було це, люди, на Петра Капусника, / якраз на самий сонцеповорот*» [3, 11]. За церковним календарем, свято Петра і Павла (Петро Капусник – одна з його народних назв) припадає на 12 липня (за новим стилем, за старим – на 29 червня), тобто на день літнього сонцестояння, що й підкреслює Бобренчиха. Або ще приклад. Бобренки й Чураї були сусідами, а Марусин і Грицьків батьки разом парубкували й одружилися приблизно в один час: «*На Дмитра десь. А вже десь на Варвари*» [3, с. 52] Бобренко прийшов скаржитися Чураєві на свій невдалий шлюб. Між святами Дмитра (8 листопада) і Варвари (17 грудня) – якихось 40 днів. Такий ось короткий термін потрібен був старому Бобренкові, аби розкусити, що «*ускочив під дурного греблю*» [3, с. 52].

Крім того, що ці хрононіми виконують роль календарних покажчиків, вони ще й несуть додаткове навантаження, народжують цікаві конотації. Згадаймо, наприклад, народні прислів'я про свято Петра і Павла: «Бабське літо до Петра тільки», «На Петра і душа тепла», «Зозуля кує тільки до Петра, а потім мандрикою вдавиться», «Кожний то знає, що святий Петро колоски підпалює» та ін. Які щедрі асоціації! Тут і літній сонцеповорот, і прикмети на погоду та врожай, і спостереження за поведінкою птахів, і хліборобські сподівання-надії.

Подібні асоціації можна провести від назви будь-якого народного та релігійного свята. Ось, скажімо, перша асоціативна лінія, що виникає зі святом Дмитра. За народною традицією, до Дмитра ще дозволялося засилати сватів, а після цього починалися запусти (заговини), а тому й закінчувалися весілля. Недарма кажуть: «*До Дмитра дівка хитра* (тобто може перебирати женихів – *М. М.*), / *а після Михайла хоч за попихайла*». А відтак, пішовши цією лінією, одержуємо додаткову інформацію: якщо і Чураїха, й Бобренчиха вийшли заміж десь на Дмитра, то вони були не останніми у селі дівчатами. Звичайно, для того, щоб провести такі паралелі, потрібно знати народні традиції, звичаї та обряди, «ті неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенародних справах» [1, с. 5]. На жаль, за останні десятиліття ми призабули їх і в зв'язку з цим дуже багато втратили, особливо в духовній культурі.

Відомий український етнограф О. Воропай зазначає, що «ми маємо у своїх звичаях і народній усній творчості ознаки зустрічі, поєднання староукраїнської, дохристиянської і християнської культур. Але ми до цього вже так звикли, що іноді не можемо розпізнати, де кінчається в народних звичаях староукраїнське і де починається християнське» [1, с. 7]. Звідси й розмаїття та переплетення тих асоціативних зв'язків, які створюють власні назви народних та релігійних свят. Ось якими постають в уяві Марусі ночі на Купала. Тут і «*колесо возненне / з гори в долину котиться проз мене. / Обкручене соломою, летить / і палахтить на вітрі, палахтить!*». І «*дівчата в плахах, у намисті, / вінки пускають за водою вниз. / А вже гадають, хто кому до мислі, / а хлопці зносять до багаття хмиз*». І чудовні, майстерно вимальовані картини української ночі: «*Чорти знімають зорі*

рогачами...». І глибокий сум за втраченим, за дитинством, куди душа летить, «як у вирій, / бо їй на світі тепло тільки там» [3, с. 31-32].

Картина купальського свята змінюється картиною Водохреща – завершального свята різдвяно-новорічного циклу (19 січня). Як відомо, з цим святом пов'язують хрещення у річці Йорд Христа. Ось чому його ще називають Йорданом. Маруся згадує: «На Ворсклі хрест вирубують опішнями. / Заллють водою, уморозять в лід» [3, с. 33]. І далі: «А вже співають, корогви несуть. / Ідуть Бобренки, Гуки, Шибилести. / Бреде в снігах диякон-бородань. / І піп, гортанію басистий, / на Ворсклі робить річку **Йордань**... / Тріпоче стяг нерукотворним Спасом. / Свята вода об кригу шурхотить. / І хрест, облитий буряковим квасом, / під білим сонцем дивно мерехтить» [3, с. 33].

Назвами народних свят Ліна Костенко окреслює час облоги Полтави поляками. І тут досить чітко проявляються конотативні особливості хрононімів. Леськові Черкесу не звикати до нестатків. От він і бадьориться, кепкує: «– Хіба це голод? / Ні. Це просто піст. На те воно й **Пилипівка**» [3, с. 129]. Як відомо, Пилипівський піст починається 28 листопада і триває до Різдва. Отже, йдеться про один з днів цього календарного відтинку. Очевидно, про першу половину грудня, бо далі уточнюється: «...А дні ідуть. Удавилась облога. / Вже навіть звикли. Йдеться до **Різдва**» [3, с. 129]. І Пилипівка, й Різдво – назви настільки загальновідомі, що зразу ж ототожнюються з конкретними образами, уявленнями, поняттями. Щоправда, зважаючи на обставини, авторка дещо коригує ці асоціації, прив'язує їх до контексту; Полтава в облозі, а тому й піст уже не піст, а голод, і Різдво не таке, як у кращі роки: «Такий **свят-вечір**, що нема й куті» [3, с. 130]. Але облога закінчилася: «...А це якраз після **Різдва** уранці / ушкварили панове навидиранці» [3, с. 131], і Полтава знову ожила. Тяжкою була ця облога, бо навіть «на **Пасху** їли хліб із лободи» [3, с. 133]. Однак, попри всі злигодні, попри горе й хворобу, Марусина душа радіє весні, землі, яка цвіте, «задивлена в свободу» [3, с. 133], радіє світлому воскресінню.

У кількісному вираженні хрононіми поступаються, і значно, іншим розрядам власних назв. Але, як образно висловилося О. Ю. Карпенко, «всі розряди онімів, хай ужитих в одиничних випадках, надають художньому творові барвистості й чарівності, як доречно вжиті спеції поліпшують смак страви» [2, с. 74].

Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис / О. Воропай. – К.: Оберіг, 1993. – 590 с.
2. Карпенко О. Ю. Про літературну ономастику та її функціональне навантаження / О. Ю. Карпенко // Записки з ономастики. – Одеса: Астропринт, 2000. – Вип. 4. – С. 68–75.
3. Костенко Л. В. Маруся Чурай: історичний роман у віршах / Л. В. Костенко. – К.: Дніпро, 1982. – 136 с.

СЛОВНИКОВА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Надолинська А. С.

Університет Ушинського, Україна

Важливою етапом вивчення будь-якої мови є її розуміння, яке передбачає ґрунтовну словникову роботу: сприйняття та запам'ятовування великої кількості нових слів, їхніх тлумачень, добір синонімів, антонімів, а також національних відповідників до них. Слова, словосполучення, терміни, з якими студенти знайомляться щодня під час вивчення тих чи інших навчальних дисциплін, повинні бути не лише записані, а й усвідомлені, осягнені ними.

Студенти-іноземці, як правило, починають вивчати російську мову ще на підготовчому відділенні, опановуючи фонетику й фонологію, графіку й орфографію. Поступово, крок за кроком, педагоги знайомлять їх із основами лексикології та морфології, щоб після вступу на освітньо-кваліфікаційні рівні студенти могли миттєво сприймати наукову інформацію, розуміти, диференціювати й письмово фіксувати її в конспектах, читати тексти.

Збагачення словникового запасу студентів-іноземців – одне з головних завдань викладачів-словесників ВНЗ. Це складний процес, який полягає в системному використанні словників різних типів під час ознайомлення з новою темою, великою кількістю нових слів; роботи з текстами, картками, виконання вправ і завдань, написання творів, підготовки усних доповідей, відповідей на теоретичні питання, виконання домашнього завдання тощо. Нова лексика повинна не лише ввійти до активного лексичного запасу, а й стати основою опанування майбутнього фаху. У цьому допоможуть словники.

Викладач сучасного вишу зобов'язаний наголосити студентам-іноземцям, що за кількістю мов лінгвістичні словники поділяють на одномовні, двомовні та багатомовні. Одномовні подають лексичний склад однієї мови та, у свою чергу, розподіляються на: а) довідниково-лінгвістичні (орфографічні, орфоепічні, етимологічні, тлумачні, фразеологічні), б) граматичні, в) термінологічні,

г) міжслівних зв'язків (синонімічні, антонімічні, паронімічні, омонімічні), г) діалектні, д) історичні, е) мови окремих письменників, є) інверсійні чи зворотні, ж) частотні [3]. Двомовні та багатомовні словники – це перекладні словники. Окрім зазначених, існують інші лексикографічні джерела, які, безперечно, мають важливе теоретичне та практичне значення для дослідження лексичного й фразеологічного складу будь-якої мови – словотворчі, топонімічні, ономастичні, морфемні, словники мовних труднощів, збірки крилатих слів, прислів'їв і приказок, скорочень, асоціативні словники, словники власних імен, географічних назв тощо [3].

Працюючи зі студентами в межах курсу «Сучасна російська мова», особливу увагу, на нашу думку, варто зосереджувати на вправі й завданнях, в яких доцільно використовувати різні типи словників (тлумачний, перекладний, орфографічний, орфоепічний, етимологічний, синонімічний, антонімічний, фразеологічний).

Почувши чи побачивши в тексті, вправі, під час лекційних чи практичних занять незнайоме слово, студенти спочатку виписують його у свій «Словник нових слів і термінів», куди вони також занотовують лексичне значення слова, записують переклад рідною мовою, складають словосполучення й речення з новою лексемою. На першому занятті цю роботу виконує викладач зі студентами біля дошки, показуючи, як правильно вести словник, яку інформацію виписувати, до якого довідникового джерела звертатися, наводить цікаві приклади вживання слова в реченні та словосполученні, заохочуючи студентів-іноземців до подальшої самостійної роботи.

Наступним етапом є відмінювання слова, визначення наголосу, з'ясування мовної належності, вживання у формі множини, добір синонімів, антонімів (якщо є), фразеологізмів (якщо є), крилатих висловів (якщо є). У подальшому ці завдання студенти виконують удома, у кінці заняття чи на перерві, щоб якомога менше витратити лекційного часу. Проте, викладач повинен повернутися до нових уже усвідомлених слів і понять на початку наступного заняття, пропонуючи різноманітні вправи й завдання: правильно прочитати, розставити наголос, вставити пропущені букви в слові, підібрати синоніми. Заслужовують на увагу вправи, у яких потрібно виділити слово з контексту, розкрити смислове значення слова, з'ясувати сполучуваність його з іншими словами, ввести аналізовану одиницю в словосполучення й речення, написати твір-мініатюру, словниковий диктант тощо.

Зокрема, під час вивчення розділу «Морфеміка» студенти, виконуючи аналіз слів за будовою, численно аналізують зафіксовані в різнофункціональних текстах спільнокореневі слова (*пустой, пуст, пустота, пустоватый, пустотный, пустышка, впустую, опустошенный, опустошают, пустырь, пустыня, пустынный, пустынно...*). Незнайомі слова відразу виписують у власний словник. Користуючись тлумачним словником, визначають лексичне значення, потім до якої частини мови належать спільнокореневі слова, вживають у формі множини, звертаючись до «Орфоэпического словаря русского языка» [1], розставляють наголос, за допомогою «Справочно-информационного портала грамота.ру» [2] добирають синоніми й антоніми, наприклад до слова *пустой* – *порожний, пустопорожний, полый, свободный, бессодержательный, незанятый, незамещенный, вакантный; суетный, напрасный, бесполезный, беспочвенный, вздорный, тщетный, неудачный, бранный, тленный, праховой, праздный* [2]. Домашнім завданням є відмінювання слів, складання речень і словосполучень, відшукування тих чи інших лексем у текстах, написання невеликих творів, використовуючи нові слова.

Отже, словникова робота на заняттях із російської мови дає змогу розв'язати широке коло навчальних завдань: збагатити словниковий запас іноземців, навчити студентів користуватися словниково-довідниковими джерелами різних типів, уточнити їхні знання про лексичне значення слова, синоніми, антоніми, навчити вживати слово в новому контексті, підвищити рівень грамотності, сформулювати усне й писемне, монологічне та діалогічне мовлення, удосконалити вміння та навички з усіх видів мовленнєвої діяльності, виробити навички роботи збирача й обробки лексикографічного матеріалу.

Література

1. Борунова С. Н. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы [Электронный ресурс] : [Веб-сайт] / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; Под ред. Р. И. Аванесова. М., 1983; 4-е изд. – Режим доступа: http://dazor.narod.ru/russkie/slovari/orfoepicheskij-avanesov-1988/orfoepicheskij-avanesov-1988_0021.htm (дата звернення 13.03.2017) – Назва з екрана.
2. Справочно-информационный интернет-портал грамота.ру– русский язык для всех [Электронный ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/lv/> (дата звернення 13.03.2017) – Назва з екрана.
3. Сучасна українська літературна мова: підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; за ред. М. Я. Плющ. – К.: Вища шк., 1994. – 414 с.

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ В СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Немировська О. Ф.

Університет Ушинського, Україна

Художня література (ХЛ) посідає важливе місце у системі навчання і виховання школярів. Через художнє слово, художні образи учні збагачують свої знання про оточуючий світ і минуле нашого народу, розвивають мову, вчаться естетично відтворювати навколишній світ, виробляють власні читацькі смаки і уподобання, своє ставлення до життя. Для автора художнього тексту характерним є найвищий ступінь вільного мовного вживання. Неповторність художньої мови розрахована на читача – «мовного однодумця» автора, для якого проблема сприйняття тексту полягає в особливій організації різноманітних художньо-образних засобів. Твори мистецтва, матеріалізуючи в образах естетичні почуття, є дійовим засобом естетичного виховання, вони покликані служити джерелом натхнення й радості. Чим повніше людина переживає прекрасне у мистецтві і житті, тим багатшим стає її внутрішній світ. Метою вивчення ХЛ у 30Ш є формування національно свідомого покоління молоді, розвиненої особистості. Художнє відображення дійсності трансформується в особливу естетичну реальність художнього твору (ХТ). Діалектика пізнання і творення, відображення і творчості – основні закономірності, що діють у межах ХТ [1, с. 311].

Мистецтво творить цінності, які призначені для задоволення естетичних потреб людини. Конкретно-чуттєві образи, впливаючи на органи почуття, примушують читача переносити на себе зображувані події, викликають той емоційний стан, без якого не може бути художнього (естетичного) сприйняття твору.

Цінність ХТ полягає в тому, що він зберігає особливого роду художню інформацію, що може бути виражена лише в художній формі. Сприйняття ХТ багато в чому обумовлене індивідуальністю сприйняття його людиною та її начитаністю, рівнем загальної культури, розумінням законів художності, стилістичних прийомів – загальною культурою читача, що виробляється роками, поступово і, найчастіше, з дитячих років.

Сучасні шкільні програми спрямовані на ефективне і всебічне використання художнього слова в навчально-виховному процесі. Особливе значення має вплив літератури, художнього слова на естетичне освоєння оточуючої дійсності, на розуміння нерозривного зв'язку людини з природою, її багатствами і красою.

Робота з ХТ повинна будуватися комплексно, таким чином, щоб у процесі аналізу твір на втрачав своєї чарівності, а логічний аналіз поєднувався з ідейно-художнім. Враховуючи специфіку твору, психологічні основи процесу вивчення ХТ на різних етапах, особливості сприйняття і засвоєння тексту школярами, вчитель-словесник може так спрямувати свою роботу на уроках мови і літератури, щоб поступово виховувати в учнів естетичний смак, уміння і навички уважного, поглибленого прочитання художніх творів, розуміння під текстових шарів і, як кінцевий результат, сприйняття авторської концепції майстрів художнього слова.

Поєднання в одне ціле обох підходів до аналізу ХТ – літературознавчого й лінгвістичного – є надто важливим. Відомі положення літературознавців М.К.Гея, М.М.Бахтіна, мовознавців В.В.Виноградова, Т.Г.Винокур, І.Р.Гальперіна свідчать про цілісність ХТ, його неподільну єдність.

«ХТ – «складно побудований зміст (...) він народжується, розгортається поступово, в результаті взаємопроникнення різних смислових і формальних елементів» [2, с. 221]. Саме їх сукупність, зцементована в неподільну єдність, і становить цілісний художній витвір, поетика якого може стати зрозумілою під час аналізу й вивчення в тому разі, якщо розглядатиметься в цій непорушній цілісності.

У роботі з ХТ слід мати на увазі, що будь-який твір є досконалою, відточеною формою мови, він містить у собі велику інформативність, починаючи від першого знака – заголовка і закінчуючи останнім реченням, останнім розділовим знаком у кінці твору. Художня інформативність, виражена даним автором у цьому творі, повністю підпорядковується художній формі, засобам індивідуально-авторського письма, організуючій властивості авторської точки зору, що перетворює художній текст у високий взірць емоційного та естетичного впливу. Саме таке розуміння естетичного потенціалу ХТ лежить в основі досліджень видатного вченого-філолога О.О.Потебні. Він розкриває важливі моменти процесу естетичного сприйняття. У ХТ «образне значення слова (його внутрішній зміст) набуває гнучкості, варіативності, починає жити новим життям, поєднуючи старі і нові уявлення, наповнюючи їх новим змістом і смислом, і тим самим творить новий образ. За допомогою слова митець не лише передає читачеві свою думку, а й пробуджує в ньому власну» [3, с. 181]. Сила художнього слова в літературному творі, його естетична сутність полягає в тому, що стверджує художник, і в тому, як саме сказане ним впливає на читача.

Інформація, закладена в слові, вимагає певної підготовленості учнів до її сприйняття. Вчителю слід поступово розкривати універсальну функцію слова – бути поняттям і водночас бути здатним

створювати художній образ. Образний потенціал слова – могутнє знаряддя художньої образності. Починаючи з перших років навчання, слід долучати школярів до мистецтва слова – дійового засобу пізнання самого себе й оточуючого світу.

Робота з художнім текстом у ЗОШ повинна враховувати основні положення педагогіки і психології, вікові особливості школярів, доступність для них аналізу ХТ. Вчитель-словесник, впливаючи силою і красою художнього слова на розум і душу маленької людини, може максимально використати будь-який ХТ для розвитку інтелектуальної і мовленнєвої діяльності учнів, збагатити їх новими відомостями про оточуючий світ, розширити їх словниковий запас, виховувати в них кращі людські якості майбутнього громадянина і патріота. Внаслідок цілеспрямованої творчої роботи з ХТ відбувається ефективне зростання мовленнєвої діяльності школярів різних вікових груп. Мова збагачується лексичними, граматичними зразками, поетичними фігурами і тропами, розвивається й удосконалюється мовленнєвий рівень, знання і практичні вміння учнів.

Важливим етапом у роботі стає осмислення і розуміння структурно-образних компонентів твору, їхній зв'язок з усією багатогранністю ХТ. Учні починають розуміти і виділяти у творі не найвагоміше, заради чого майстер слова і береться за перо.

Справжній майстер-словесник використовує художній текст як важливий елемент виховної і практичної діяльності, спрямовує виховання учнів під могутнім впливом образного слова, його краси і вагомості у руслі любові й пошани до рідної словесності.

Література

1. Воробей Ю.Д. Диалектика художественного творчества / Ю.Д. Воробей. – М.: Наука, 1984. – 324 с.
2. Гей Н.К. Искусство слова / Н.К. Гей. – М.: Наука, 1967. – 364 с.
3. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / О.О. Потебня. – М.: Наука, 1978. – 614 с.

НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ БАГАТОРІВНЕВОЇ СТУПЕНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ (АСПЕКТНИЙ АНАЛІЗ)

Попович А. С.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Стилїстика української мови – завершальна лінгвістична дисципліна в професійній підготовці майбутніх учителів-словесників.

Мета нашої розвідки – проаналізувати аспекти навчання стилїстики майбутніх учителів української мови і літератури в умовах багаторівневої ступеневої системи вищої освіти.

У вищих навчальних закладах стилїстична підготовка здійснюється за такими етапами:

1) пропедевтичний (підготовчий) – з'ясування окремих стилїстичних явищ на заняттях із сучасної української літературної мови;

2) основний (систематичний) – вивчення дисципліни «Стилїстика української мови»;

3) поглиблювальний (професійно орієнтований) – поглиблення знань зі стилїстики на освітньому ступені «магістр», при підготовці доктора філософії (третій освітньо-науковий ступінь), у закладах післядипломної освіти (підвищення кваліфікації, стажування).

Сучасна українська літературна мова – підґрунтя для подальшого вивчення стилїстики, адже увага студентів зосереджується «на природі й сутності мовних одиниць, семантичних і формально-граматичних ознаках» [8, с. 3].

Мета вивчення дисципліни «Стилїстика української мови» на освітньому ступені «бакалавр» – репрезентування стилїстичної системи української мови в її довершній, поліфункціональній формі, засвоєння основних понять теоретичної й практичної стилїстики, оволодіння стилїстичними нормами літературного мовлення; набуття вміння застосовувати знання зі стилїстики при викладанні української мови в загальноосвітній школі; вироблення чуття естетики мовлення, уміння працювати над своїм словом і стежити за мовленням інших [5].

О. Семеног стверджує: «Потреби вербалізації культурної свідомості в сучасному інформаційному просторі спонукають до впровадження елементів інтерактивної стилїстики» [7, с. 152]. Частковий комунікативно-стилїстичний підхід до вивчення стилїстики зреалізував П. Дудик у «Стилїстиці української мови» [3]. Він долучив матеріал про загальну характеристику комунікативно-стилїстичних якостей мовлення, мовні й позамовні основи мовленнєвої культури, етичність й естетичність мовлення, співвідношення українського менталітету і стилїстики української мови, комунікативно-стилїстичні функції жестів і міміки тощо.

Сьогодні актуальним є процес розширення об'єктів лінгвостилїстичних досліджень» [4, с. 26]. На думку Н. Бабиц, об'єктами стилїстики є «не лише специфічні засоби мови (скажімо, слово,

речення), а й позамовні, екстралінгвальні засоби мови, без яких нема і не може бути мовлення: міміка, жести (рук, голови), рухи тіла, «мова» очей, реакція співбесідника, обстановка (у писемній формі літературної мови це може передаватися описово)» [1, с. 23].

І. Фаріон пропонує вивчати питання культурно-семіотичного й функціонально-комунікативного аспектів стилістики [6]. Вона вважає доцільним подавати історичні й етнічні ракурси трактування лінгвостилістичних питань, а також відбивати питання етикетного аспекту вербального і невербального спілкування.

Отже, на часі питання про інтеграційну роль стилістики «з виходом» у системи «мова і культура», «мова і людина», «мова і ситуації спілкування» [4, с. 28].

На освітньому ступені «магістр» пропонуємо узагальнити й поглибити знання зі стилістики через читання курсів «Мовна культура ділового спілкування» («Ділове спілкування», «Етика ділового спілкування»), «Гендерна стилістика», «Комунікативна стилістика», «Когнітивна стилістика», «Медійна стилістика» тощо.

Стилiстична пiдготовка продовжуватиметься й на третьому освітньо-науковому рівні – дисципліни «Функційно-стилістичні особливості художнього дискурсу», «Декодування поетичного тексту», «Лінгвістична поетика», «Теорія і практика наукового дискурсу» тощо.

На курсах підвищення кваліфікації можна звернути увагу на:

- первні стилістики української мови: працю К. Лучаковського «Начерк стилістики, поетики і риторики з додатком про красу мови і будову вірша» (1917 р.), книгу О. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» (1920 р.) як «неоцінений стилістичний поради́ник», підручник В. Домбровського «Українська стилістика і ритміка» (1923 р.), допоміжний вид навчального видання зі стилістики І.Огієнка «Український стилістичний словник» (1924 р.), розвідку М. Сулими «Українська фраза. Коротенькі начерки» (1928 р.), окремий спеціальний курс стилістики української мови Б. Ткаченка «Нарис української стилістики» (1929 р.) і т. ін.;

- сучасні напрями стилістики;

- тенденції української мовної практики: «національні зразки словотворення, повернення до активного українського вжитку одиниць, донедавна кваліфікованих як застарілі чи діалектні, та вилучення з української мови неорганічних для неї одиниць, нав'язаних під впливом інших мов, насамперед російської» [2, с. 3];

- стилістичні новації різних мовних рівнів, зокрема при вивченні стилістичного словотвору – засоби графодеривації та функціонально-семантичні особливості аббревіатур у художньому тексті тощо.

Отже, стилістичну підготовку в умовах багаторівневої ступеневої системи вищої освіти вважаємо ефективною за наявності комплексного підходу до засвоєння знань і формування вмінь і навичок зі стилістики української мови.

Література

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення / Катерина Городенська ; Інститут української мови НАН України. – К. : КММ, 2014. – 124 с.
3. Дудик П. С. Стилiстика української мови / П. С. Дудик. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 368 с.
4. Ермоленко С. Я. Сучасна українська лінгвостилістика: співвідношення теорії і методів / С. Я. Ермоленко // Стил : Межнародни часопис. – Белград, 2012. – С. 23-32.
5. Мацько Л. Стилiстика української мови : програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Л. Мацько // Дивослово. – 2002. – № 9. – С. 50-57.
6. Практична стилістика сучасної української мови : робоча програма для студентів, що навчаються за напрямом 0305 «Філологія» [Електронний ресурс] / укладач І. Д. Фаріон. – Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2010. – Режим доступу : <https://refdb.ru/look/2815256.html>
7. Семенов О. М. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / О. М. Семенов ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 303 с.
8. Стилiстика української мови : підручник / Л. І. Мацько О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОРЕСУРСУ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Прокопенко Л. І.

Університет Ушинського, Україна

Епоха інформаційних технологій стрімко змінює освітній процес, створюючи простір для втілення дослідницьких ідей у використанні мультимедійних технологій загалом і сучасного відеоконтента зокрема. Доступність, простота у використанні аудіовізуальної техніки й технологій роботи з відео дозволяють активно розробляти й впроваджувати в навчальний процес дидактичні відеоматеріали, а також використовувати готові відеоресурси й інтернет-відеоканали. Нелінійний монтаж відео, можливість інтегрування елементів інтерактиву в освітні модулі, розміщення авторського контенту в мережі – це далеко не повний перелік особливостей сучасного відео для освітніх закладів. Разом з тим, надзвичайно актуальними для викладачів залишаються завдання розробки власних відеоматеріалів та визначення дидактичного потенціалу відеоресурсів для вирішення конкретних навчальних завдань.

Залучення до роботи з курсу методики навчання української мови відеоматеріалів (відеуроків або їх фрагментів, майстер-класів, відеоінструкцій, інтерактивного відео та ін.) розглядаємо як резерв удосконалення лекційних і практичних занять, як реальну можливість оптимізувати процес формування лінгвометодичної компетентності студентів-філологів, підготувати майбутніх учителів до інноваційної діяльності, сформувані здатність до конструктивно-критичного осмислення чужого педагогічного досвіду з метою найбільш доцільного й продуктивного його подальшого використання.

Значний дидактичний потенціал відеотексту пов'язаний насамперед з його спроможністю полегшити процес усвідомлення складних питань методики навчання мови, ввести їх до живої ситуації уроку, яка дозволяє виявити внутрішні закономірності й зв'язки того, що відбувається на уроці. Відеоматеріали надають практично необмежені можливості для проведення аналізу й оцінки уроку та його елементів не лише з погляду їх відповідності структурно-змістовим стереотипам (таку можливість надають й писемні зразки), але й з погляду ефективності педагогічного спілкування; дозволяють зробити предметом спостереження й оцінки мовлення вчителя з погляду його вербальної і невербальної складової, у такий спосіб сприяючи вихованню мовленнєвої культури студентів й формуванню індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Особливо цінним видається використання навчального відео з метою підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності, впровадження положень особистісно зорієнтованого навчання мови в школі. Адже, як свідчить практика, більшість молодих спеціалістів, усвідомлюючи потребу впровадження педагогічних інновацій, досить поверхово обізнані з новаторськими методиками, і, що не менш важливо, з тими труднощами і помилками, які пов'язані з їх змістом та організацією. У цьому випадку ядром комплексного й аспектного аналізу відеоматеріалів стає не лише правильність відбору методичного й мовного матеріалу, побудова уроку, але й те, наскільки вдало вдалося вчителю організувати колективну роботу й спілкування з учнями, їх рефлексію; і той факт, чи були створені найкращі умови для мотивації і творчого характеру навчальної діяльності – формування креативної національно-мовної особистості; чи зумів учитель забезпечити сприятливий для цього емоційний клімат.

Використовуючи відеоматеріали на заняттях усіх типів, а також для організації самостійної роботи студентів, намагаємось забезпечити певну системність, яка б враховувала різноманіття й взаємозв'язок окремих завдань (групових та індивідуальних), їх поступове ускладнення за умови збільшення частки самостійності студентів. Це втілюється у поєднанні завдань, розрахованих на підготовче сприйняття й оцінку методичного матеріалу, на його критичне осмислення, та творчих завдань, що вимагають незалежного вирішення методичної задачі у запропонованій (або змінній) ситуації; у зверненні до завдань випереджального характеру без використання моделі-зразка. Максимальної самостійності студентів вимагають творчі (ситуативні) завдання із залученням мініфрагментів (частин) уроку, представлених у різних варіантах і послідовності. Завдання такого роду передбачають неоднозначність оцінки й багато інтерпретацій, дають можливість студенту вибудовувати свій індивідуальний варіант відносин з матеріалом і самою об'єктивною реальністю уроку. Відеофрагменти, що відображають одночасну діяльність вчителя й учнів, дозволяють спостерігати їх взаємодію, оцінити роботу вчителя у конкретній ситуації уроку, його вміння керувати ситуацією, забезпечувати необхідну реакцію класу, дисципліну, демонструючи при цьому естетично правильний варіант поведінки. Студенти знаходять помилки, огріхи, виправляють їх, пропонують свої варіанти завдань, запитань тощо. Після стоп-кадру студенти ніби продовжують роботу в цьому класі, реалізуючи в аудиторії один із завчасно підготовлених варіантів чергового етапу уроку. У такий спосіб організована ділова гра дозволяє проводити колективне обговорення

поставлених проблем, а зміна позицій створює умови для аналізу й оцінки власної діяльності. Така робота посилює інтерес й прагнення до творчості, сприяє розвитку готовності до сприйняття і створення нового, а самі студенти приходять на практику зі сформованою діяльнісною моделлю, готові до серйозного педагогічного спілкування.

Відеоінформаційне забезпечення курсу передбачає створення й використання гіпертекстових технологій – інтерактивного відео, що дозволяє студентів самостійно обирати маршрут перегляду й вивчення відеоматеріалу, вступаючи у своєрідний діалог з мультимедійною інформацією. Можливість конкретизувати навчальний матеріал за допомогою інтерактивного відео й здійснювати нелінійний підхід дозволяє реалізувати особистісно орієнтований підхід до навчання, а також інтенсифікувати навчальний процес. Таким чином, готуючи відеоматеріали й урізноманітнюючи прийоми їх реалізації прагнемо створити атмосферу стійкого інтересу й активної пізнавальної діяльності студентів, створити умови для творчості й самоактуалізації особистості студента.

Отже, використання дидактичних відеоматеріалів на заняттях з методики навчання української мови сприяє оперативному оновленню методики проведення усіх типів занять, інтенсифікує роботу викладача і студентів, дозволяє раціонально співвідносити елементи науково-теоретичної і практичної підготовки, більш успішно здійснювати контроль за формуванням знань й умінь, регулювати цей процес. Наявність дослідницьких моментів у діяльності аудиторії створює психологічні й дидактичні умови для прояву самостійності суджень, творчого мислення, розвиває методичну допитливість, формує індивідуальну педагогічну позицію.

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

Юган Н. Л.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина

Создание и дальнейшее совершенствование интегрированных курсов русского языка и литературы в системе языковой подготовки филологов-иностранцев – актуальная проблема украинской высшей школы. Безусловно, культурно-ориентированное обучение русскому (и украинскому) языку как иностранному является наиболее перспективным в современной методике языковой подготовки студента-филолога. Обучение иностранному языку в контексте культуры, литературы, фольклора, медиаисточников и т. п. представляет сложную систему связей. На пересечении различных гуманитарных научных дисциплин и появляется уникальная возможность эффективно обучать иностранцев, будущих педагогов, русскому языку и литературе.

В рамках сотрудничества с американским колледжем Смит (частный женский гуманитарный колледж, Нортгемптон, Массачусетс), известным своей программой исследования России, Восточной Европы и Евразии [1], нами были созданы учебные курсы для студентов-филологов «Русская концептосфера и культурологические труды В. И. Даля» и «Русская литература в призме современного медиадискурса».

Оба курса являются интегрированными. В первом курсе литературоведческий анализ текстов тесно связан с материалом и методами учебных дисциплин «Русское устное народное творчество», «Детская литература», «Выразительное чтение», «Лингвокультурология», «Культурология», «Лингвистический анализ текста», «Стилистика», «Этнография», «Русский язык как иностранный». Во втором курсе к названным дисциплинам добавляются второй курс обобщает знания учебных дисциплин «Теория литературы», «История украинской литературы», «Русский язык как иностранный» и «Основы экологии».

Курс «Русская концептосфера и культурологические труды В. И. Даля» создан на основе новой и перспективной методологии, которая заключается в «погружении» языкового сознания иностранных студентов в концептосферу русского языка, в моделировании у них целостных этнокультурных знаний о русской культуре, русском фольклоре и художественной литературе, русском языке с помощью преобразования в когнитивную целостность уже имеющихся и всё же разрозненных лингвокультурных представлений. Предметом изучения здесь становится русская концептосфера, обнаруживающая себя в русском фольклоре, литературном творчестве выдающихся авторов (в их значимых произведениях), в толковых словарях русского языка и сборниках пословиц, поговорок, фразеологизмов.

Предмет изучения второй учебной дисциплины «Русская литература в призме современного медиадискурса» – периоды развития русской литературы, творчество выдающихся авторов, их значимые произведения, которые воплощают духовность и художественность русской литературы,

в сопоставлении с продуктами медиапространства, вступающими в диалогическое единство с литературными творениями прошлого.

На занятиях активно используются мультимедийные презентации, научные и публицистические работы, отрывки научных передач, художественных и научно-популярных фильмов, театральных постановок и балетов, а также мультфильмы, аудиоматериалы (записи песен, музыки, мюзиклов, опер).

Применение информационных (мультимедийных) технологий в наших учебных курсах – это базовый компонент подачи материала: практически на каждом занятии при изучении русской литературы в контексте медиапродукции мы используем отрывки из художественных и публицистических фильмов, мультфильмов, записей театральных постановок, опер и балетов по мотивам классических произведений, научных передач и снятых на видекамеру лекций знаменитых учёных-филологов и т. д. Сопоставляя художественное произведение с его медиаконтекстом, студент имеет возможность глубже постичь авторский замысел, идею и систему персонажей текста, а также наглядно ощутить разницу между художественным произведением и его режиссерской интерпретацией при создании фильма, мультфильма или театральной постановки. Особое внимание в нашем курсе мы обращаем на фильмы и мультфильмы европейских и американских режиссёров по мотивам русской классики. Анализ на практических занятиях выставаемого ряда: русское художественное произведение – медиапродукт российского производства (СССР или стран СНГ) – зарубежный фильм или театральная постановка, позволяют глубже постичь временную и национальную специфику как русской классики, так и аудитории, для которой предлагается её творческая переинтерпретация.

Например, изучение романа А. Пушкина «Евгений Онегин» может сопровождаться просмотром отрывка из научной передачи «Юрий Манн «Онегина воздушная громада», прослушиванием отрывков оперы П. Чайковского «Евгений Онегин» (1878), а также анализом эпизодов видеозаписи оперы «Евгений Онегин» (2007) и мелодрамы «Онегин» (1999). Здесь речь идёт о знаменитой иностранной экранизации пушкинского творения (США, Великобритания, реж. Марта Файнс). У будущих педагогов-филологов появляется уникальная возможность оценить иностранную интерпретацию сюжета, выявить отличия пушкинского текста и американско-английского фильма. Безусловно, эпизоды для сопоставления должны быть заранее подобраны преподавателем. Это беседы Татьяны Лариной с родителями о её замужестве после отъезда Евгения Онегина из деревни и узнавание Онегиным Татьяны в хозяйке светского раута («Кто там в малиновом берете?»).

Таким образом, проведённый анализ авторских учебных программ по РКИ свидетельствует о том, что изучение русского языка и литературы посредством анализа концептосферы и современного медиадискурса является актуальным и перспективным подходом при обучении иностранных студентов-филологов. Овладение иностранным языком достигается не только при помощи традиционного изучения фонетики, графики, лексики, стилистики, но и путём усвоения языка и литературы «чужой» культуры через её национальные концепты, а также национальный и зарубежный медиадискурс.

Литература

1. Russian, East European & Eurasian Studies : [Электронный ресурс] // <https://www.smith.edu/reeses>

СЕКЦІЯ 2. ГЛОБАЛЬНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ВПЛИВИ НА СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ. ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Беньковська Н. Б.

Одеський торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету, Україна

Основним завданням навчальної дисципліни «Іноземна мова» в економічному вузі є оволодіння студентами необхідним і достатнім рівнем комунікативної компетенції для вирішення соціально-комунікативних завдань в різних галузях побутової, професійної та наукової діяльності при спілкуванні з зарубіжними партнерами, а також для подальшої освіти. Метою навчання іноземної мови у вузах є досягнення рівня практичного володіння іноземною мовою, що дає змогу

використовувати її в майбутній професійній діяльності, а також створення основи для правильного розуміння, перекладу та текстової обробки іншомовних текстів.

Для досягнення цієї мети викладач повинен вирішити наступні завдання:

- виховання особистості, яка бажає та здатна отримати освіту;
- активізація пізнавальної діяльності кожного студента в процесі навчання, створення середовища для їх творчої активності.

При досягненні поставлених завдань студент отримує можливість участі в різних міжнародних програмах, стажуванні, роботі за кордоном, які вимагають не лише високий рівень володіння іноземною мовою, але й певні характерні риси особистості: комунікативність, відсутність мовного бар'єру, знання норм міжнародного етикету, широкий кругозір, вміння «подати» себе.

Успіх в досягненні цієї мети багато в чому залежить від індивідуального підходу при навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей.

В методиці викладання існує системно-структурний підхід до індивідуалізації, який орієнтується на суб'єктну та особистісну індивідуалізацію.

Кожний студент, як індивідуум, відрізняється за індивідуальними особливостями (здатність до вивчення та засвоєння іноземних мов). В методиці такий підхід називається «диференційований» [1, с. 18]. Він відображається в підборі завдань для студентів в залежності від їхніх здібностей та рівня знань.

В багатьох підручниках автори передбачають додаткові завдання, які дають змогу викладачу здійснювати диференційований підхід в навчанні різних груп студентів в залежності від їхньої мовної підготовки.

Кожний студент відрізняється також за своїми суб'єктивними рисами (вміння виконувати ті чи інші види діяльності, вправи, завдання, вміння навчатися, отримувати знання). Такий підхід називається «суб'єктна індивідуалізація».

Третій підхід – «особистісна індивідуалізація», є найважливішим для мотивації активності студента, особистісні характеристики студентів включають їхні інтереси, духовні потреби, моральні цінності, особистий досвід, відношення до оточуючого середовища.

При навчанні іншомовного мовлення студент сприймає запропоновані йому завдання як свої власні та проявляє справжню активність лише в тому випадку, якщо дані завдання та матеріал відповідають його потребам і інтересам, як особистості. Тому заняття іноземної мови необхідно будувати так, щоб у студентів була можливість поділитися досвідом чи переживаннями, необхідно використовувати вправи, в яких студенти могли б висловити своє суб'єктивне відношення до фактів, проявляючи таким чином свою індивідуальність.

Хоча всі сторони індивідуалізації тісно пов'язані, головною для навчання іншомовного мовлення є особистісна сторона індивідуалізації.

Ефективне навчання повинно включати фронтальні та індивідуальні заняття. Проблема індивідуалізації навчання набуває великого значення, коли відбувається перехід до багаторівневої освіти. Це дає можливість найповніше розвинути творчий потенціал особистості, ініціативу, самостійність, що є дуже важливим для майбутньої професійної діяльності.

В немовних вузах спостерігається велика різниця в рівні знань студентів-першокурсників, серед яких є випускники спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, звичайних і сільських шкіл. Індивідуалізація навчання студентів є досить складним процесом на рівні бакалаврату через недостатню кількість годин з іноземної мови. Тому таке навчання повинно бути постійним і цілеспрямованим [2, с. 158]. Бракування особливостей студентів повинно виражатися у використанні різноманітних методів, диференційованому підході до домашніх завдань, розподілу варіантів контрольних робіт за рівнем складності, варіюванні матеріалу в залежності від індивідуальних особливостей студентів.

Значення диференційованого підходу полягає в тому, щоб враховуючи індивідуальні особливості кожного студента, вибрати для нього доцільний тип завдань на занятті та для самостійної роботи.

Можна працювати в аудиторії над загальним завданням, але при цьому різні групи студентів отримають диференційовані завдання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Студенти з різним рівнем підготовки можуть активно включитися в роботу на занятті, але при цьому «сильніші» студенти повинні виконувати завдання підвищеної складності.

Під час тренування граматичного та лексичного матеріалу необхідно спочатку звертатися по відповідь до студентів з високим і середнім рівнем знань, а потім до студентів з низьким рівнем. Таким чином, студенти з низьким рівнем володіння іноземною мовою перш ніж самі вимовлять певні моделі мовлення, почують їх по декілька разів. Це допоможе їм правильно використовувати та запам'ятовувати мовний матеріал.

Організація навчального процесу на основі використання мультимедійних засобів і комп'ютерних технологій також сприяє реалізації індивідуалізації навчання іноземної мови. Велике значення має правильний підбір текстів для індивідуальної роботи з урахуванням інтересів,

здібностей та рівня підготовки даного студента. Процес навчання іноземної мови в технічному вузі не може бути достатньо ефективним без використання сучасних технічних засобів. Індивідуальний підхід при використанні комп'ютерних програм полягає у наступному: ті студенти, у кого більше розвинена слухова пам'ять, мають можливість прослухати те чи інше слово необхідну кількість разів, а у кого більш розвинена зорова пам'ять, більше уваги звертають на графічний образ слів. Використання відеофільмів сприяє реалізації індивідуального підходу до навчання і розвитку мотивованої мовної діяльності [3, с. 236].

Всі ці методи можуть стати засобом мотивації студента до вивчення іноземної мови. Таким чином, поєднання фронтальних і диференційованих занять зі студентами немовних спеціальностей сприятиме ефективному навчанню іноземної мови в економічному вузі.

Література

1. Башмаков М. И. Индивидуальная образовательная программа средней школы // Шк. технологии. – 2000. – №4. – С. 17–22.
2. Комарицкая Т. В. Индивидуализация процесса обучения иностранному языку как средство актуализации потенциальных возможностей учащихся / Т. В. Комарицкая. – Иркутск: ИВВАИУ, 2005. – С. 154–162.
3. Шамова Т. И. Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – С. 235–238.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Біла І. В., Логвіненко А. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Реалії сьогодення надзвичайно актуалізують проблему модернізації освітнього процесу, важливим етапом якого є використання сучасних педагогічних засобів у навчанні студентів. Популярність мережевих інструментів відкритої освіти, таких як глобальні соціальні мережі з кожним роком зростає. Завдяки електронним соціальним мережам утворюються нові форми взаємодії та комунікації людей у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить, що питанням впровадження соціальних сервісів та мереж в освіту України займаються такі вчені як Гуревич Р. С., Івашнюва С. В., Крибель С. С., Кучаковська Г. А., Сазанов В. М., Яцишин А. В. та ін.

Мережні інструменти відкритої освіти, такі як соціальні мережі, є перспективним напрямком для активізації навчального процесу студентів. З використанням розвивається мотивація та підвищується інтерес до навчання. Соціальні мережі мають великий освітній потенціал, вони можуть надати навчальному процесу більшу інтерактивності, активності, позитивно вплинути на результати пізнавальної діяльності студентів, стати ефективним засобом підвищення мотивації та якості навчання, організації колективної роботи студентів, виконання спільно проєктної діяльності. Також соціальні мережі можна використовувати як засіб поширення навчального матеріалу, сприяння самостійного навчання студентів поза аудиторією [2]. Вони мають звичний для молоді інтерфейс, велику кількість додаткових сервісів, які можна використовувати для створення навчального контенту.

Термін «соціальна мережа» був введений в 1954 р. соціологом Джеймсом Барнсом. У своєму дослідженні Івашнюва С. В. [1] описує «соціальну мережу» як віртуальний майданчик, що забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі й обмін даними між користувачами і обов'язково передбачає попереднє створення облікового запису. Варто наголосити, що соціальна мережа спрямована на побудову спільнот в Інтернет-мережі, яка складається із користувачів різного віку зі схожими інтересами та діяльністю. Такий зв'язок здійснюється за допомогою сервісу внутрішньої пошти або миттєвого обміну повідомленнями. Однією з перших соціальних мереж був американський портал Classmates.com, який розроблений в 1995 році. Проєкт виявився досить успішним, адже протягом декількох років почали з'являтися аналогічні сервіси [3]. На сьогоднішній день існує більш ніж 200 сайтів з можливостями організації соціальних мереж. У 2004 році була створена найбільша соціальна мережа у світі – Facebook.

Основними характеристиками функціонування віртуальних соціальних мереж є:

- ідентифікація особи – відомості про особу (навчальний заклад, дата народження, улюблені книги, фільми та ін.);
- присутність на сайті – можна дізнатися, хто з користувачів в даний момент є в мережі, і долучитися до спілкування;

- комунікація в мережі – спілкуватися з кількома користувачами мережі синхронно та асинхронно (особистого і групового спілкування, коментарів і оцінок фото, відео, рефератів, есе тощо);

- міні-групи – можна створити в середині віртуальної соціальної мережі об'єднання за інтересами;

- обмін матеріалами – є можливість поділитись з іншими користувачами (документами, фото, відео, закладками, презентаціями, книгами в цифровому форматі тощо).

На нашу думку, використання соціальних мереж у навчально-виховному процесі має низку переваг:

- обмін відомостями, спілкування з учнями, між групами, які знаходяться на відстані;

- реалізація творчого потенціалу;

- читання та коментування новин, різноманітних відомостей, фото та відео матеріалів;

- обговорення різноманітних питань і тем;

- викладання і отримання потрібних відомостей про розклад занять, навчання, завдання та ін.;

- значний діапазон сервісів, різноманітність форм комунікації (опитування, голосування, форуми, коментарі, підписки, відправка персональних повідомлень та ін.), обмін цікавими і корисними посиланнями на інші ресурси;

- можливість групової діяльності, спільне планування і наповнення навчального контенту, власних електронних освітніх ресурсів;

- постійна взаємодія студента і викладача в мережі у зручний для них час, та для організації індивідуальної роботи з кожним студентом. Підтримка навчальної теми в соціальній мережі дозволяє студентам, які пропустили заняття виконувати завдання вдома;

- можливість додання посилання на вподобану сторінку в Інтернет-мережі та коментування цих посилань.

Усі перелічені переваги працюють на користь процесу навчання взагалі та можуть бути використані у межах окремих предметів, наприклад навчання англійської мови. Соціальні мережі допомагають знайти партнера по листуванню англійською з ціллю культурного обміну та вивчення мови. Вони є універсальним засобом комунікації.

Література

1. Івашнюва С. В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С. В. Івашнюва // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 15–17.

2. Кучаковська Г. А. Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформатичним дисциплінам майбутніх вчителів початково школи / Г. А. Кучаковська // Інформації та технології і засоби навчання. – 2015. – № 47, Вип. 3. – С. 136–149.

3. Сазанов В. М. Социальные сети: Анализ – Технологии – Перспективы [Электронный ресурс] / В. М. Сазанов // Обзор. Лаборатория СВМ – Режим доступа: www.ntl-cbm.narod.ru.

4. Яцишин А.В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти / А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 19. – С. 119–126.

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ У ФОКУСІ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Богданова Т. Г.

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Сьогодні в освітньому процесі відбувається комплексна переорієнтація на особистість учня, на його інтереси, потреби і можливості, а також на вибір методів, способів, форм і технологій навчання, які відповідають індивідуальним особливостям учня.

Основна функція мови – це комунікація. Дану функцію мови реалізує комунікативний підхід до вивчення іноземної мови. Використання мови у реальній комунікативній ситуації породило в рамках комунікативного підходу такі тенденції у викладанні іноземної мови:

- 1) комунікативна спрямованість усіх видів навчання;

- 2) головним у процесі навчання є не викладач, а студент;

- 3) зацікавлення студентів процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб;

- 4) навчально-методичні матеріали подаються за ситуативно-тематичним чи функціональним принципом;

- 5) основними видами роботи студентів є: парна робота (діалог), групова робота (полілог);

- 6) комунікативний підхід до вивчення мови породив нетрадиційне відношення до помилки [2].

Відповідно, характерним є повна переорієнтація основного фокуса всього процесу іншомовного навчання з особистості викладача на особистість учня і здійснення відповідного вибору методичного інструментарію.

К. Джонсон виділяє два комунікативних підходи до вивчення іноземної мови:

1) досконала організація навчальної програми (визначає, що саме вивчати за комунікативним принципом);

2) методологія (як і за допомогою яких методів зробити навчання мови більш доступним) [1].

Застосування комунікативного підходу включає опрацювання комунікативних формул. Це дозволяє досягти високого рівня сполучуваності і створити загальний комунікативний комплекс. Відповідно, навіть за мінімального лексичного матеріалу, проте високо функціонального, у студента буде можливість активно використовувати його в мовленнєвих ситуаціях. Вивчення іноземної мови за допомогою комунікативного підходу надає студентам-іноземцям можливість користуватися нею у конкретних ситуаціях, з конкретною практичною метою. Розвиток мовлення здійснюється за допомогою комунікатив, що є сукупністю прийомів, покликаних навчити ефективному спілкуванню в мовному середовищі. Одним з основних його прийомів є імітація ситуацій з реального життя, покликаних стимулювати учнів до активного говоріння.

На відміну від класичних методів, основу яких становить повторення і запам'ятовування, на заняттях, що проводяться за комунікативною методикою хід уроку залежить від самих учнів – їх відповідей, реакції і т. п. Звичайно ж, більшу частину занять займає розмовна мова, хоча читання і письмо вивчаються теж. Викладачі, в основному, не говорять, а слухають і спрямовують хід заняття.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов дає можливість викладачу навчити студентів-іноземців моделювати мовленнєві взаємодії, використовувати мову як засіб соціальної дії і взаємодії в умовах конкретних ситуацій спілкування.

Література

1. Мацько Л.І. Мережевий навчально-методичний комплекс вивчення української мови як іноземної / Л. Мацько, Т. Кудіна // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №2 (22). – Електронне видання. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11

2. Тарнопольський Б. Методика викладання англійської мови / Б. Тарнопольський. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НАПИСАННЯ ТВОРІВ ОПИСОВОГО ХАРАКТЕРУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Висотченко С. В.

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

Загальновідомо, що метою навчання іноземних мов у мовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) є формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції, яка полягає у здатності породжувати іншомовні тексти, що є неможливим без оволодіння студентами писемним мовленням.

Належний ступінь володіння мовою потребує вільного використання рецептивної та продуктивної форм писемного мовлення. Основу навчання вказаного виду мовленнєвої діяльності складає писемне висловлювання думок.

Навчання писемного мовлення передбачає чітку сплановану роботу протягом всього курсу вивчення іноземної мови (у нашому випадку англійської). Особлива увага приділяється навчання писемного мовлення на молодших курсах, а саме першому та другому, оскільки під час перших чотирьох семестрів навчання у ВНЗ формується база знань, які в подальшому слугують для вдосконалення навичок та вмінь писемного мовлення майбутніх фахівців.

На початковому етапі основною метою навчання писемного мовлення є формування та удосконалення технічних навичок письма. Ми вважаємо, що вже з перших курсів необхідно звертати увагу на так звані творчі письмові роботи, продуктивні види письма, необхідні для логічного висловлення думок іноземною мовою та володіння мовним матеріалом на належному рівні.

Результати аналізу творів студентів-іноземців на факультеті слов'янської філології КНЛУ свідчать про невисокий рівень володіння цим видом писемного мовлення. Такий рівень письмових робіт студентів пояснюється недостатністю сформованих вмінь написання творів та недостатніми знаннями схеми побудови різновидів твору. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розглянути цей аспект вказаної проблеми.

У нашому дослідженні для обґрунтування комплексу вправ ми керувалися загальною системою вправ для оволодіння навичками та вміннями конкретних видів мовленнєвої діяльності, в

тому числі і письма, розробленою Н. К. Скляренко. Автор виділяє три групи вправ для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності: 1) вправи, спрямовані на формування навичок техніки письма; 2) вправи, спрямовані на формування мовленнєвих навичок письма, які включають дві підгрупи: а) для формування лексичних навичок; б) для формування граматичних навичок письма; 3) вправи, спрямовані на розвиток умінь письма, до яких увійшли вправи для оволодіння писемним висловлюванням на рівні понадфразової єдності та на рівні тексту [2, с. 68–71].

За словами С.В. Литвин та О. А. Мацневої, навчання написання твору-опису передбачає наявність трьох етапів: 1) рецептивного – спрямованого на ознайомлення зі структурними компонентами твору-опису, а саме з його основними частинами; 2) рецептивно-репродуктивного – під час якого відбувається формування у студентів навичок та розвиток умінь написання окремих частин вищезазначеного твору, а також передбачається написання цілого твору за допомогою певних опор, необхідних для формування навичок та вмінь, передбачених програмою; 3) продуктивного – передбачає самостійне написання власного твору [1, с. 15–19].

Розроблена нами група вправ для навчання студентів-іноземців написання твору-опису включає три підгрупи вправ, які направлені на формування та розвиток передбачених програмою навичок та вмінь на кожному з основних етапів.

На першому етапі, а саме на підготовчому або рецептивному етапі виконується певна кількість вправ, які спрямовані на ознайомлення студентів зі структурними компонентами твору-опису. У даному випадку мова йде про ознайомлення з реченням-гачком, стрижневим реченням і т. д.

На другому етапі, а саме на рецептивно-репродуктивному етапі проводяться вправи, які спрямовані на розвиток умінь складання плану, написання основних частин твору, тобто вступу, основної частини та заключної частини.

Третій, продуктивний етап, передбачає виконання вправ, спрямованих на розвиток умінь написання власного твору-опису.

Загальновідомо, що будь-який твір складається з трьох основних частин: вступу, основної та заключної частин. Але якщо мова йде про написання конкретного виду твору, то слід зазначити, що за своєю структурою, а саме кількістю параграфів та послідовністю викладу інформації вони відрізняються один від одного. Аналіз робіт студентів показав, що існують недоліки не лише у змістовному наповненні робіт, але навіть і в структурі написання творів. Ми вважаємо, що слід, перш за все, ознайомити студентів з композиційною структурою вищезазначених видів творів описового характеру. Для того щоб полегшити студентам орієнтуватися у структурній послідовності написання цих видів творів, ми пропонуємо таблицю, яка може виступати в ролі пам'ятки композиційної структури творів (твору-опису) та забезпечувати правильну і логічну послідовність викладу думок.

Було проведено порівняльно-типологічний аналіз двох мов, які вивчаються (у даному випадку мається на увазі російська як перша іноземна та англійська як друга іноземна мова), з метою з'ясування наявності спільних рис двох мов та визначення, які елементи міжмовної інтерференції можуть бути спрогнозовані, що позитивно вплине на лінгвістично коректне писемне висловлювання.

Література

1. Литвин С. В., Мацнева О. А. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи написання твору-опису англійською мовою / С. В. Литвин, О. А. Мацнева // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 15–19.
2. Скляренко Н. К. Лінгвопсихологічні основи навчання іноземних мов / Н. К. Скляренко // Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 59–71.

СТИМУЛЮВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Волкова Н. П.

Університет імені Альфреда Нобеля, Україна

Актуальність проблеми обумовлена стрімкими соціально-економічними, інноваційно-освітніми, культурними трансформаціями в житті України, які відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий освітній простір, суттєвої модернізації системи освіти, зростання вимог до професійної компетентності фахівців, їх професіоналізму, конкурентоздатності. Сучасному суспільству потрібен фахівець будь-якого напрямку професійної підготовки із високим рівнем професійної компетентності, загостреним сприйняттям нового знання, підвищеною схильністю до

сміливих рішень і доцільного ризику, особистість гуманна й високоосвічена, здатна виявити активність у різновидах професійної взаємодії.

Сформувати такого фахівця неможливо без нівелювання формального характеру навчання, за якого студенти мають проблеми з мотивацією навчання, не розуміють сенсу вивчення тих чи інших предметів, є пасивними слухачами пропонованого змісту навчання; оволодіння викладачами вишу арсеналом методів мотивування і стимулювання навчання й реалізації їх у щоденній навчально-виховній діяльності.

Говорячи про стимулювання комунікативної активності студентів важливим є розуміння феноменів «мотив», «стимул», які є взаємозалежними, проте неоднорідними. Мотив – прагнення людини реалізувати себе в тому, до чого вона відчуває себе потенційно здатною [2]; сукупність спонук до діяльності, пов'язана із задоволенням потреб суб'єкта; визначається спрямованою активністю індивіда. Мотивами можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, соціальні установки, цінності та потреби особистості. Щодо поняття «стимул» (походить від давньогрецького «стимулус»), то воно означає «підштовхувати, поганяти» [1, с. 136], а отже є зовнішнім спонуканням активності, яка забезпечується необхідним мотивом. Якщо відповідна мотивація відсутня, ефективність стимулювання низька.

Стимулювання комунікативної активності студентів у процесі професійної підготовки стає можливим завдяки:

- правильного вибору тематики і змісту інформації, постановки проблем, які є особистісно й професійно значущими, емоційно насиченими й цікавими для студентів;
- плюралізму думок, утвердженню індивідуальних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, особистісного професійного досвіду;
- включення студентів в аналіз перешкод, надання їм можливості виявляти й обирати сенси власних дій;
- збагачення змісту особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;
- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;
- збудження позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних стосунках викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій досягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу.
- створення умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримки унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору;
- забезпечення можливості для експериментування із способами, прийомами здійснення професійно спрямованих дій.

Організація процесу навчання має бути оновлена завдяки:

- реалізації діалогічно-дискусійних технологій навчання, що дозволяє студентам викласти думки, моделювати власні судження по відношенню до обговорюваних проблем; трансформації навчального процесу на взаємонавчання (колективне, мікрогрупове), співпрацю студентів і викладачів як рівноправних суб'єктів навчання на основі взаєморозуміння (формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації), координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування);
- послугування *технологіями* («навчання в команді», «пазл», «пазл – 2», «Акваріум», «мозковий штурм», «метод синектики», «метод Дельбека», «гарячий стілець», «Mind Mapping») й *стратегіями* («Подумайте в парах», «Зигзаг», «Зворотний зигзаг» (Т. Hedeem), «Взаємне навчання» (Brown & Paliscar), «Письмовий круглий стіл» та ін.) колаборативного навчання, ефективність яких визначається такими психологічними механізмами: групова ідентифікація, групова підтримка, посилення інтелектуальної активності і когнітивний дисонанс, зміна звичного соціального статусу і внутрішньої позиції студентів в умовах складної групової динаміки;
- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють: а) кожній групі студентів (діаді, тріаді, динамічній мікрогрупі) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріалу; б) створити умови продуктивної спільної діяльності студентів у різноманітних професійно спрямованих ситуаціях;
- створення діалогічного дидактичного простору, де реально виявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної діяльності, прагнення до самореалізації;
- створення й підтримки сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільного вибору студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;

– культу у вищій високого рівня професійної компетентності, що реалізується через щоденну демонстрацію переваг досягнення такого рівня.

Зазначене має бути відбито у відповідних цілях та змісті освітніх програм підготовки майбутніх фахівців.

Література

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Maslow Abraham. Motivation and personality / Abraham H. Maslow. – New York: Harper and Row, 1970. – 369 p.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Голубова Г. В.

Університет Ушинського, Україна

В умовах сучасної освіти об'єктом навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є мовна комунікативна діяльність. Основна мета опанування мовою – її використання для успішної реалізації комунікативних завдань. Сучасне суспільство вимагає від вищої освіти готувати фахівців високого рівня, які вміють мислити нестандартно, здатні до самостійної й безперервної освіти шляхом отримання знань та професійної інформації з різноманітних, у тому числі іншомовних, джерел. Метою викладання іноземної мови у вищій школі на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях.

Вищезазначене зумовлює підвищені вимоги до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, яке має забезпечити вільне входження майбутніх фахівців до іншомовного культурного та інформаційного середовища. У зв'язку зі зміною та розширенням мети вивчення іноземних мов, у вищих навчальних закладах виникає необхідність застосування нових форм організації роботи студентів на практичних заняттях та використання інноваційних технологій, активних методів викладання дисципліни.

Якісна мовна підготовка студентів неможлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, використання інтернет-ресурсів, робота з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (блоги, форуми, електронна пошта), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, новітні комп'ютерні засоби навчання, до яких належать електронні посібники, підручники, методичні вказівки, мультимедійні курси навчання, тренінгові та тестові програми.

Новітні вимоги до рівня володіння іноземними мовами сучасним фахівцем зумовлюють актуальність використання інтернет-технологій. Використання Інтернету дозволяє підвищити ефективність навчання іноземної мови за рахунок підвищення мотивації студентів, оволодіння навичками критичного осмислення автентичних текстів, занурення у мовний простір.

В умовах сьогодення викладачі вищої школи шукають і застосовують на практиці нові методи вирішення поставлених сучасною освітою завдань, в тому числі використовуючи різні комп'ютерні технології в навчанні англійської мови (використання Інтернет-сайтів, скайпу, пошук студентами додаткової інформації в Інтернеті). Сучасна методика викладання іноземних мов розглядає проблему розвитку видів мовленнєвої діяльності, формування мовленнєвої, а також соціокультурної та міжкультурної компетенції не лише засобами комп'ютерних програм (навчальних, програм-тренажерів, контролюючих, демонстраційних, інформаційно-довідникових, мультимедійних підручників), а й завдяки автентичним та навчальним Інтернет-ресурсам, блог- та вікі-технологіям, подкастам та ін. Використання Інтернету дозволяє викладачам і студентам із різних куточків світу знаходитись у постійному контакті та брати участь у навчальних та фахових інтернет-конференціях, нарадах і дискусіях.

Для ефективного навчання англійської мови найбільш привабливим є використання Інтернет-сайтів. Вони допомагають вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати вміння і навички читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; поповнювати словниковий запас; формувати стійку мотивацію до вивчення англійської мови; розширювати кругозір студента, тим самим формуючи його соціокультурну компетенцію. Використання блог-технологій, які дозволяють будь-якому користувачу мережі Інтернет створювати свою особисту сторінку, блог у формі щоденника або журналу, сприяють розвитку писемного мовлення, умінь пошукового та аналітичного читання тощо.

Одним із важливий шляхів підвищення ефективності освітнього процесу при вивченні іноземної мови є автентичність, яка має складати суть будь-якої діяльності, що здійснюється на занятті з іноземної мови. Вивчення іноземної мови неможливе без використання автентичних відеоматеріалів. Застосування відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови є ефективним засобом формування комунікаційної компетенції студентів, засобом, що підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, сприяє інтенсифікації навчального процесу, пов'язує заняття з реальним світом і дозволяє максимально наблизитися до реальної ситуації спілкування.

Серед сучасних засобів викладання іноземної мови за допомогою новітніх технологій є робота з інтерактивною дошкою. Застосування інтерактивної дошки дозволяє активізувати роботу студентів, мотивуючи їх виконувати різноманітні вправи, у той час як викладач має не тільки можливість контролю та управління роботою групи, а й отримує засоби запису та реєстрування дій студентів, що є дуже зручним для подальшого аналізу навчального процесу.

Розвитку навичок ведення конструктивної комунікації, креативності та інформаційної компетентності сприяє така форма самостійної продуктивної діяльності як презентація. Доцільність використання методу презентацій зумовлена тим, що вона передбачає готовність і прагнення співпрацювати з іншими, сприяє удосконаленню вмінь говоріння, читання, аудіювання та письма, навчає логічному мисленню, розвиває навички організації мовлення, його логічної побудови і структурування, формулювання мети, викладення висновків, навчає різним прийомам отримання і передачі інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи тощо.

Отже, враховуючи вищезазначене, доходимо висновку, що великі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій, що дозволяють реалізувати комунікативне призначення мови.

Література

1. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2008. – 447 с.
2. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/>
3. Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Матеріали міжвузівського науково-практичного семінару / Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» / Упорядник – доц. Нестеренко К. В. – Харків: НУ «ЮАУ ім. Ярослава Мудрого», 2013. – 132 с.

МЕХАНІЗМИ ПОЯВИ ТРУДНОЩІВ ЩОДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КОРЕЙЦЯМИ ТА МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТАКИХ ПРОБЛЕМ

Гранський О. І.

Київський національний лінгвістичний університет, Україна

У наш час англійська мова міжнародний статус однієї з найпоширеніших мов світу. Саме тому незмінно посилюється інтерес до її вивчення. З розширенням міжнародної співпраці володіння іноземною мовою стало невід'ємною складовою професійної компетенції та успішної кар'єри будь-якого сучасного фахівця. Ці фактори привертають увагу педагогів до актуальних питань пошуку найбільш швидких та ефективних методів опанування та засвоєння цієї мови.

Популярність англійської мови у сучасній Південній Кореї пояснюється таким суспільним явищем як, так звана, «Корейська хвиля» [1], що активно поширилася по всій Східній Азії та за її межами. Це явище є двовекторним, воно пояснюється двома факторами: унутрішнім – це синтез глобальної культури (американського типу походження) з південно-корейською, домінантою якої є конфуціанські цінності; зовнішнім – такий специфічний культурний синтез набуває значної популярності за межами власне корейської держави. Проблема порозуміння людини з «чужим» для неї світом не є новою, проте вона і сьогодні є тим рушієм, що слугує причиною такого посиленого інтересу до вивчення англійської мови.

Проблему функціонування англійської мови в країнах Східної Азії можна вважати достатньо розробленою у двох напрямках: 1) культурно-історичному, у межах якого науковці розкривають історію становлення культурно-мовних контактів [4; 5]; 2) лінгвістичному, який вивчає проблеми взаємодії одного з варіантів англійської мови з автохтонними мовами регіону, сутність та мовну актуалізацію в них норм та інновацій, ступінь прояву інтерференції й трансференції тощо [2; 3].

Вивчення навчально-пізнавальної діяльності при опануванні іноземної мови не є новою в історії педагогіки та методики викладання іноземних мов. Значний внесок у розв'язання зазначеної проблеми зробили І. Я. Лернер, С. Л. Рубінштейн, Ю. К. Бабанський.

Беззаперечною залишається необхідність продовження досліджень аналізованої проблеми, нагальна потреба розробити і забезпечити такі прийоми, методи та засоби навчання, які б максимально сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Тривале спостереження та практичний досвід автора дозволяють визначити такі методи, без яких не може бути ефективної роботи студентів.

- забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери; динамічність, різноманітність прийомів, засобів навчання (викладання й навчання), їх спрямованість на розвиток активної пізнавальної діяльності студентів;

- орієнтація студентів на систематичну самостійну роботу над матеріалом у позааудиторний час і правильна організація самостійної роботи, забезпечення регулярності, підвищення ефективності контролю та оцінки знань, умінь і навичок (особливості поточного контролю);

- комплексне, педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів.

Усе це є значною мірою вирішенню проблем з розвитком навичок мовлення, усунення фонетичних та лексико-граматичних помилок.

Література

1. Михайлик О. Н. Феномен «Корейской волны»: синтез Запада и Востока? // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – Иркутск: изд-во Иркутского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 31–40.

2. Прошина З. Г. Английский язык и культура народов Восточной Азии / З. Г. Прошина. – Владивосток: изд-во Дальневост. ун-та, 2001. – 476 с.

3. Kachru B. Englishization and Contact Linguistics // World Englishes. – 1994. – P. 135–154.

4. Lee Sun-Hwa Language Change in Korean with Special Emphasis on Semantic Change of English Loan Words / Lee Sun-Hwa. – Köln, 1996. – 239 p.

5. Park Nahm Sheik English in Korea: Past, Present and Future // English Around the World. – New York. – 1983. – № 29. – 2 p.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ЧИТАННЯ І ГОВОРІННЯ

Добровольська Н. Л.

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна*

Розпочата модернізація української системи вищої освіти спрямована на підвищення якості української освіти та її інтеграцію у світовий простір для забезпечення визнання українських спеціалістів за кордоном. Однак успішна інтеграція у світовий освітній простір може бути забезпечена за умови володіння фахівцями англomовною компетентністю в усіх видах мовленнєвої діяльності. Загальновідомо, що основними видами мовленнєвої діяльності є аудіювання, читання, говоріння і письмо, які виступають основним видами взаємодії людей в процесі вербального спілкування. За характером мовного спілкування у методичній літературі розрізняють такі види МД: а) що реалізують усне спілкування (говоріння і аудіювання), і б) що реалізують письмове спілкування (читання і письмо). Іншими словами, виділяють продуктивні (говоріння і письмо) та рецептивні (аудіювання і читання) види МД.

Проблема співвідношення мови (говоріння) і тексту (читання), а також їх взаємозалежність здавна цікавить науковців: філософів, фізіологів, психологів, лінгвістів. Обидва види мовленнєвої діяльності відображають систему мовлення, але говоріння – звуковий її прояв, а читання – графічний (писемний).

Згідно з концепцією В. Артемова, М. Жинкіна, І. Зимньої, основними механізмами мовленнєвої діяльності, в тому числі читання і говоріння характеризуються такими психологічними механізмами як: осмислення, мнемічної організації, а також випереджуючого аналізу і синтезу мовлення.

1. Механізм осмислення забезпечує в першу чергу розумовий аналіз змістовної компоненти мови, а також її структурної організації та мовного оформлення [2, с. 191]. Варто відзначити, що спершу осмислюється предмет мови яким виступає певний фрагмент дійсності, її явище чи подія, що відображаються в мовленнєвій діяльності. Функціонування цього механізму зумовлює усвідомлення мотивів та цілей мовленнєвої комунікації; орієнтацію в умовах, які детермінують мовленнєву діяльність (тобто відбувається глибинний аналіз ситуації мовленнєвого спілкування). Механізм осмислення забезпечує також можливість планування та програмування мовленнєвої діяльності: як цілого комунікативного акту, так і окремого висловлювання. Його робота є підґрунтям здійснення контролю перебігу мовленнєвої діяльності та її результатів [4, с. 79].

Окрім того існують певні фактори, що впливають на процес осмислення, ними є смислоорганізованість сприйнятого вербального матеріалу і структура самого тексту: ланцюгова (послідовне розгортання думок) або розгалужена (одночасне розгортання думок в двох і більше напрямках).

2. Мнемічний механізм або механізм мовленнєвої пам'яті відіграє важливу роль у процесі мовленнєвої діяльності і забезпечує усі його прояви. Завдяки механізму мовленнєвої пам'яті забезпечується всебічний мовленнєвий процес, який складається зі змістовного аспекту мовлення та аспекту його мовного вираження, а відтворення того чи іншого фрагмента дійсності навколишнього середовища неможливе без знань і уявлень, які містяться в пам'яті людини.

До механізму мовленнєвої пам'яті науковці (І. Зимня, В. Артемов та М. Жинкін) відносять:

- механізм довготривалої пам'яті (мовленнєва пам'ять) – пам'ять про знаки мови і правила їх використання, про способи здійснення мовної комунікації, про соціальні правила мовного спілкування в різних ситуаціях тощо;

- оперативна пам'ять, за допомогою якої в процесі породження або сприйняття будь-якого висловлювання утримуються всі його складові (на період його породження або аналізу).

Так, застосування наявних знань здійснюється за допомогою механізму довготривалої пам'яті, наприклад, процеси актуалізації та адекватного використання в мовленнєвих висловлюваннях активного словника.

І. Зимня, В. Артемов та М. Жинкін виокремлюють функції мовленнєвої пам'яті, до яких відносять:

1) актуалізація знань і уявлень про способи реалізації мовленнєвої діяльності;

2) «пригадування» знань про соціальні норми мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування;

3) актуалізація та використання притаманних певній мові граматичних правил оформлення висловлювань, що відповідають поняттю мовної норми;

4) «видобування із пам'яті» мовленнєвих, мовних та соціальних «еталонів» одиниць та елементів, із яких складаються відповідні прояви мовленнєвої діяльності.

Важливу роль у реалізації мовленнєвої діяльності виконують і процеси короткотривалої пам'яті. Вони забезпечують безпосереднє створення та сприйняття будь-якого висловлювання, утримування в пам'яті всіх його складових.

Ми розділяємо думку М. Жинкіна, який наголошував на тому, що процеси осмислення, утримування в пам'яті, попереднього відтворення – це внутрішні механізми, що формують дії основного операційного механізму мови, механізму зіставлення слів і їх елементів та створення фраз-повідомлень зі слів [1, с. 10].

Варто відзначити, що співвідношення говоріння і читання охоплює питання породження тексту, адже в обох випадках він відіграє важливу роль і виступає як об'єкт читання і продукт говоріння.

Наступним кроком нашого дослідження стане вивчення лінгвістичних особливостей опорних текстів професійного спрямування для читання і говоріння студентів-інженерів.

Література

1. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М.: Лабиринт, 1998. – С. 2–12.
2. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И. А. Зимняя. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с
3. Нуждина М. А. Управление процессом порождения устноречевого высказывания на основе текста для чтения (немецкий язык, старший этап): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нуждина М. А. – М., 2002. – 176 с.
4. Положенко О. В. Основи загальної психології / О. В. Положенко. – Том 1. – С. 79.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЛІНГВІСТІВ НА ОСНОВІ ТРЕНІНГУ

Зайцева К. І.

Університет Ушинського, Україна

Кожного дня викладач стикається з різними конфліктними ситуаціями в ході навчально-виховного процесу, тому він повинен володіти конфліктологічною компетентністю для їх своєчасного і грамотного попередження та розв'язання.

Конфліктологічна компетентність нерозривно пов'язана з комунікативною компетенцією тому що вчитель, який спрямований на зниження протиріч та запобігання конфліктів, повинен

володіти вміннями говорити та слухати. Сама мова, та, саме, мовлення (продукти мовленнєвої діяльності), якщо ним не вміти користуватись, є дуже конфліктогеним, яке може спровокувати конфлікт чи загострити його.

Метою формування комунікативної компетенції майбутніх учителів-мовознавців для ефективної мовленнєвої взаємодії в умовах конфлікту, нами, на основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних науковців (Ложкин Г. В.; Муравьева Н. В.; Пов'якель Н. И.; Сидоренко Е. В.; Теплякова К. Г.; Федорова Л. та інш.; Bill Withers, Keami D. Lewis; Daniel Shapiro, Lisa Pilsitz, Susan Shapiro та інш.), було розроблено спецкурс «Комунікація та конфлікт» серед студентів 4 курсу спеціальності «Мова і література (англійська)». В ході навчального процесу на заняттях зі спецкурсу з англійської мови: «Комунікація і конфлікт» серед студентів 4 курсу факультету іноземних мов було послідовно впроваджено комплекс завдань на формування комунікативної компетенції майбутніх учителів-мовознавців через навчання діловому спілкуванню англійською мовою: попередження конфлікту (вербальні та невербальні аспекти). Комунікативна компетенція є важливим компонентом конфліктологічної компетентності, тому мета вищезазначеного курсу – допомогти майбутнім учителям-мовознавцям вільно оволодіти навичками ситуативної адаптивності і вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; уміннями швидко і адекватно орієнтуватися в численних і різноманітних комунікативних ситуаціях; оволодіти ефективною технікою спілкування. Формування комунікативної компетенції відбувалося в активній формі навчання – тренінгу, точніше циклу тренінгів англійською мовою. Ця форма була вибрана тому, що своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною і груповою рефлексією, тренінг створює умови для набуття необхідних умінь і навичок в інтерактивній формі.

Були задіяні інтерактивні технології: кооперативного навчання (навчання в парах); кооперативно-групового навчання (обговорення проблеми в загальному колі; мозковий штурм; кейс-метод; вирішення проблеми); технології ситуативного моделювання (симуляції; розігрування ситуацій за ролями); технології опрацювання дискусійних питань – (дискусія; дебати).

В ході тренінгів було розглянуто різні аспекти ділового спілкування англійською мовою у попередженні конфлікту (вербальні та невербальні аспекти). Невербальна частина комунікації розглядалась як комунікаційна взаємодія між індивідами без використання слів (передача інформації або вплив один на одного через інтонації, жести, міміку, пантоміміку, зміну мізансцени спілкування, тощо), тобто як система немовленнєвих (не словесних) форм і засобів передачі інформації за такими засобами передачі інформації, як: фонаційними; оптико-кінетичними; знако-символічними; тактильними; просторовими. Розглядаючи вербальну частину спілкування, яка відповідає за мову, слова, було зроблено акцент на важливість володіння комунікативною компетенцією, тобто: комунікативними здібностями, комунікативними вміннями та комунікативними знаннями, які адекватні комунікативним завданням і достатні для їх вирішення. В ході дискусій студенти дійшли висновку, що комунікативні здібності, вміння та знання прийдуть на допомогу при розв'язанні п'яти, за класифікацією О. В. Сидоренко, драм комунікації: драми слухання (*I listen to you but I don't hear*); драми розуміння (*I hear but I don't understand*); драми дії (*I understand but I can't do it*); драми самовираження (*I can do it myself but I can't formulate the essence of doing it*) та драми емоційності.

Було виявлено, що саме, завдяки активному слуханню, через комунікативні техніки (техніку постановки питань; техніку малої розмови; техніки вербалізації / техніки повторення; техніки перефразування і техніки інтерпретації; техніку регуляції емоційної напруги) можна уникнути драм слухання і драм розуміння, та разом із адекватністю сприйняття конфлікту; відвертістю і ефективністю спілкування, готовності до всебічного обговорення проблем; створенням атмосфери взаємного довіря і співпраці та, саме, володінню стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях, викладач зможе попереджати конфлікти під час мовленнєвих взаємодій в ході навчально-виховного процесу.

По закінченні запропонованого спецкурсу студенти показали знання з основних понять предмету; з основних причин, пов'язаних з процесом розвитку комунікативних конфліктів; зі стратегій поведінки в конфлікті; з особливості технік постановки питань, з технік малої розмови, з технік вербалізації та технік регуляції емоційної напруги. Вони оволоділи вміннями застосовувати на практиці надбані знання, пояснювати проблему походження комунікативних конфліктів, класифікувати ефективність різних комунікативних технік за різними критеріями, вільно володіти всіма комунікативними техніками, враховувати неминучі і можливі помилки при використуванні комунікативних технік, описувати зв'язок між мовою і суспільством, культурою, диференціювати інформацію на основі різних параметрів.

Література

1. Муравьева Н. В. Язык конфликта / Н. В. Муравьева. – М.: Изд-во МЭИ, 2002. – 264 с. – Библиогр.: с. 245-262.
2. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб: Речь, 2008 – 208 с., ил.

3. Теплякова К. Г. Конфликт и общение: Тренинг для учителей. Одесса / К. Г. Теплякова : 2001. – 76 с.
4. Федорова Л. Конфликт в языке и коммуникации / Л. Федорова. – РГГУ, 2011.
5. Bill Withers, Keami D. Lewis. The Conflict and Communication Activity Book: 30 High-Impact Training Exercises for Adult Learners / Withers B., Lewis Keami D.
6. Shapiro D. L., Shapiro Pilsitz S. Conflict and Communication: A Guide Through the Labyrinth of Conflict Management / Shapiro D. L., Shapiro Pilsitz S. International Debate Education Association. – 2004. – 296 p.

ОПИС ТВОРІВ ЖИВОПИСУ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОЇ ПАРАДИГМИ: ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Зелена І. О.

Університет Ушинського, Україна

Сучасна гуманістична парадигма освіти, інтенсивно сприймаючи імпульси естетики духовності, вимагає підготовки фахівця нової формації, спроможного ввести у навчально-виховний процес критерії краси відповідно до розгортання власного естетичного потенціалу, здатного ефективно виконувати свої професійні функції крізь призму комунікативно-когнітивної парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що на доцільності використання комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови наголошують О. Тарнопольський, С. Шатілов, Т. Юсупова, водночас урахування естетичного концепту у професійній підготовці фахівців обґрунтовують М. Лещенко, Л. Масол, О. Отич та ін.

Мета статті полягає в розробці вправ і завдань, спрямованих на розвиток навичок та вмінь студентів 3 курсу опису творів живопису у процесі фахової підготовки в контексті комунікативно-когнітивної парадигми.

За О. Тарнопольським, сутність комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови полягає у зануренні в іншомовне середовище, де певні професійні проблеми обговорюються мовою, що вивчається [2]. Принципового значення в аспекті нашого дослідження набуває тлумачення комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови Т. Юсуповою, яка інтерпретує його як певну модифікацію когнітивного підходу з доповненням його комунікаційним складником [3].

Послугуючись концептуальним положенням О. Отич стосовно художньо-естетичного розвитку майбутнього фахівця в системі професійної освіти, яке ґрунтується на усвідомленні того, що високий рівень художньо-естетичного розвитку фахівця спонукає його до привнесення оригінального, естетичного начала у свою професійну діяльність, прагнення здійснювати її за законами краси, вважаємо, що пріоритетного значення у процесі фахової підготовки студентів набуває саме упровадження естетичної компоненти у зміст підготовки на спеціальному факультеті, а звідси й навчання студентів опису творів живопису в контексті комунікативно-когнітивної парадигми [1].

Пріоритетними завданнями *орієнтувального* етапу визначено ознайомлення студентів з певними напрямками в живописі; набуття спеціального англомовного вокабуляру для опису твору живопису; систематизацію англомовного тезаурусу студентів у площині мистецтва тощо. Серед вправ і завдань цього етапу превалювального характеру набувають наступні: «The Artwork Genre», «Collecting a Picture», «The Art Lotto», дискусія-коментар художніх висловлювань («Painting is poetry that is seen rather than felt, and poetry is painting that is felt rather than seen.» (Leonardo da Vinci); інтерактивна гра-коментар художніх ідіом тощо.

Провідними ідеями *моделювального* етапу роботи з творами живопису на спеціальному факультеті виступили: актуалізація фонду художньо-естетичних уявлень студентів щодо різних творів мистецтва; проведення художніх аналогій між різновидами мистецтва. Реалізація означених завдань здебільшого відбувалась та практичних заняттях (міні-виступи студентів з естетичної проблематики; естетико-творчі вправи, як-от «The Creative Characteristics», «Along with the Artist», «The Journey to the Painting», «The Events in the Painting»).

Головними завданнями *продуктивного* етапу роботи з творами живопису на спеціальному факультеті визначено оволодіння необхідними вміннями та навичками проведення арт-дискусії в групі, критичної роботи з англомовною мистецтвознавчою літературою; набуття студентами досвіду написання власного твору-опису за картиною з елементами міркування. Впродовж продуктивного етапу студенти створювали концептуальні карти життя і творчості митців, англомовні мультимедійні екскурсії, словники художньо-естетичних термінів та понять (The Art Terms Glossary) тощо. Завершальним завданням на цьому етапі роботи було написання студентами власного твору-опису з елементами міркування за самостійно обраною картиною. Водночас було репрезентовано план опису-твору живопису, який охоплював наступне: загальну, елементи

композиції (background; foreground; vertical / horizontal format; details), кольорову гаму (prevailing colors; the blending of colors; visible / invisible brushstrokes), викликані картиною враження (the degree of artistic skills; feelings evoked; ideas expressed; the artist's intentions). Означений план опису твору-живопису уміщував певні запитання-міркування, метою яких було полегшення роботи з написання означеної роботи.

Відзначимо, що у студентів ЕГ відбулися позитивні зрушення у рівнях сформованості навичок опису творів живопису після проведення формувального експерименту порівняно із констатувальним етапом, а саме: високий рівень сформованості навичок опису творів живопису зафіксовано у 19,65% студентів (було 9,11%), середній – у 46,31% осіб (було 15,21%), низький рівень сформованості навичок опису творів живопису виявлено лише у 34,04% майбутніх учителів (було 75,68%). Серед студентів КГ теж відбулися позитивні зміни в динаміці рівнів сформованості навичок опису творів живопису, але не такі значні. Так, серед студентів КГ високий рівень сформованості навичок опису творів живопису репрезентовано в 11,77% майбутніх учителів (було 9%), середній рівень – у 20,35% респондентів (було 16,53%), на низькому рівні навички опису творів живопису виявилися сформованими у 67,89% студентів (було 74,47%).

Таким чином, розроблені вправи і завдання з навчання студентів опису творів живопису в контексті комунікативно-когнітивної парадигми вирізняються певним мультиплікативним характером, адже власне дозволяють не тільки створити ґрунтовну лінгвістичну базу для формування іншомовної комунікативної компетенції і забезпечення якісного рівня освіти, а й забезпечують розвиток мовленнєвої, когнітивної та естетичної концептосфери особистості.

Література

1. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти : монографія / О. М. Отич; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
2. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма «Інкос», 2006. – 248 с.
3. Юсупова Т. Г. Системность и составляющие коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку / Т. Г. Юсупова // Вестник МГОУ. – Сер. : Психологические науки. – 2010. – Вип. 3. – С. 103-106.

МЕТОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ У СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

Зінуква Н. В.

Університет імені Альфреда Нобеля, Україна

У сучасних умовах зростає соціальна роль перекладу й перекладача як учасника міжкультурної комунікації. Перекладач є затребуваним у таких ситуаціях ділової взаємодії як конференції, переговори, презентації, рекламні акції тощо. В цілому міжкультурне ділове спілкування відрізняє широка палітра національно культурних цінностей, які мають певний вплив на результативність ділової взаємодії.

На сьогоднішній день існує низка лінгводидактичних досліджень, присвячених пошуку ефективних форм й методів підготовки перекладачів до участі у міжкультурній комунікації (О. В. Алікіна, Н. Н. Гавриленко, М. Н. Голіцина, М. А. Краснова, Т. С. Серова, О. В. Старикова, О. В. Сапіга, О. В. Федотова, І. І. Халєєва, А. О. Христолюбова, Л. М. Черноватий, Д. Г. Шумаков та ін.). Далеко не останньою за значенням є проблема пошуку оптимальних шляхів формування фахової компетентності майбутніх перекладачів в усному перекладі у сфері зовнішньоекономічної діяльності.

За останній час погляд на роль перекладача як посередника у міжмовному спілкуванні змінився на уявлення про нього як про комунікативну особистість, як про посередника у міжкультурній комунікації. Майбутній фахівець з перекладу розглядається як полікультурний медіатор, який допомагає заповнити когнітивні і комунікативні лакуни у спілкуванні, що виникають у процесі накладання мовних «картин світу» суб'єктів професійної міжкультурної діяльності. Вирішення такої складної задачі передбачає як розробку окремих освітніх моделей, так і створення теоретико-методологічної бази освітньої діяльності у даному напрямку.

Однією з центральних проблем дослідження є питання, пов'язане з розробкою концепції формування професійної компетентності перекладача, яка представляє стратегію педагогічної діяльності та впливає на спосіб створення моделі формування фахової перекладацької компетентності, вказує на спосіб побудови системи педагогічних та методичних технологій.

Концепція базується на суб'єктно синергетичному підході, розробленому в контексті рівнів методології і принципів, що забезпечують його реалізацію.

Сутність інтеграції двох складових елементів у даному підході дозволяє описати структурно функціональні особливості взаємодії у системах «суб'єкт – об'єкт» і «суб'єкт – суб'єкт» і проаналізувати універсальні закономірності розвитку суб'єкту в процесі його взаємодії з нелінійним професійним середовищем, що дозволяє методологічно мотивувати вибір необхідних для засвоєння дидактичних одиниць, навчальних технологій й способів взаємодії викладача та студентів.

Урахування когнітивної складової мовленнєвої діяльності перекладача у процесі формування здатності до смислового трансферу ділового дискурсу зумовлено тим, що сприйняття та породження висловлювання перекладачем становить неперервний когнітивний процес обробки мовної та немовної інформації, що надходить із зовнішнього середовища.

Провідними принципами даного підходу до формування фахової компетентності перекладача в усному перекладі виділяються принципи лінгвокогнітивної контрастивності, професійної релевантності, інтенсифікації інтелектуальної діяльності та лінгво культурологічної націленості.

Очікуваними результатами освітнього процесу в заданих умовах виступає становлення фахової перекладацької компетентності в сфері зовнішньоекономічної діяльності, яку можна розуміти як здатність професійного перекладача креативно використовувати когнітивні ресурси своєї мовної свідомості для вирішення професійних завдань смислового трансферу у ситуаціях міжкультурної ділової комунікації.

Вищезазначені принципи орієнтують на створення умов для засвоєння студентами лінгвістичних, соціально особистісних, загальнокультурних, комунікативних, операційних, дискурсивних, стратегічних, соціолінгвістичних, риторичних та прагматичних компетенцій; оволодіння ними крос-культурними, герменевтичними та лінгвістичними знаннями, що зумовлюють прийняття та становлення системи професійних цінностей; засвоєння професійних ролей майбутнього фахівця в контексті накопичення й відтворення комунікативних, інформаційно-аналітичних, дискурсивних, міжкультурно-посередницьких, лінгвокультурних та операційних стратегій управління професійним середовищем.

Зміст вищезазначених компетенцій представлено здібностями, мовленнєвими навичками й уміннями, які на основі володіння певною сукупністю знань дозволяють майбутньому фахівцю здійснювати професійний переклад в умовах міжкультурної ділової комунікації.

Процес формування фахової перекладацької компетентності є складною системою, у якій виділяється декілька підструктур: перша – це компоненти цілісного педагогічного процесу (вихідний стан, мета, педагогічні засоби, умови, результат); друга – навчальна та навчально-професійна діяльність; третя – теоретична та практична підготовка, яка включає аудиторні заняття, індивідуальну та самостійну роботу, а також виробничу практику; четверта – формування фахової перекладацької компетентності як мета діяльності викладача і самостійна діяльність студента з управління формуванням своєї професійної компетентності.

Суб'єктно синергетичний підхід та відповідні принципи зумовили розробку системи педагогічних технологій формування професійної перекладацької компетентності в усному перекладі у студентів магістратури, націленої на послідовну інтеграцію когнітивних, комунікативних та регулятивних складових професійної діяльності.

Для забезпечення неперервної підготовки до професійної діяльності майбутніх перекладачів використовується єдина інформаційна база (типологія професійних завдань в сфері міжкультурної ділової комунікації) та єдиний діагностичний інструментарій (система стандартизованих діагностичних методик визначення рівня сформованості фахової перекладацької компетентності).

КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВІ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ДО ВОЛОДІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ: ІНФОРМАЦІЙНИЙ ВПЛИВ

Зірка В. В.

*Університет імені Альфреда Нобеля,
Центр наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України,
Дніпропетровське відділення, Україна*

Здобуття аспірантом мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формах, а також для повного розуміння іншомовних аутентичних наукових текстів з відповідної спеціальності, передбачає програму аспірантури вищого навчального закладу (наукової установи).

Згідно з європейською мовною політикою, комунікативно-мовленнєві компетенції реалізуються викладачами в ЦНДВІМ НАН України у наступній мовленнєвій діяльності – *рецепції, продукції, взаємодії і медіації* користувачів іноземних мов. *Рецепція* здійснюється під час слухання і читання, *продукція* реалізується у процесі монологічного говоріння і письма, *взаємодія* – у ході діалогічного говоріння і письма, а *медіація* запроваджується у перекладі. Особливим є питання інформаційного впливу у ході підготовки здобувачів вищої освіти ступеня докторів філософії та докторів наук у наукових установах.

Головними *освітніми цілями та завданнями* у підготовці здобувачів вищої освіти вказаних ступенів у наукових установах НАНУ є:

- проведення вступних іспитів із іноземних мов для осіб, що вступають до аспірантури наукових установ НАН України, відповідно до рівня європейського стандарту володіння іноземною мовою B2;

- забезпечення поглибленого вивчення європейських іноземних мов претендентами на здобуття наукового ступеня доктора філософії наукових установ НАН України;

- проведення кваліфікаційних іспитів з іноземних мов;

- забезпечення поглибленого вивчення іноземних мов науковцями НАН України та інших наукових установ України з метою інтенсифікації міжнародної наукової співпраці.

Існуючі рекомендації з мовної політики досить чітко і детально описують мовні компетенції користувачів іноземних мов, починаючи з рівня A1 і закінчуючи поглибленим вивченням іноземної мови для професійного спілкування, що уможливило ефективну роботу з іншомовною науковою інформацією – аутентичними текстами зі спеціальності та практичну участь у міжнародних наукових контактах.

Підтвердження знань з іноземної мови оформлюється сертифікатом після складання спеціального іспиту, який в системі НАН України забезпечується Центром наукових досліджень та викладання іноземних мов. Під час іспиту з іноземної мови оцінюється практична демонстрація підготовленості здобувача наукового ступеня до самостійної науково-дослідної роботи, вільного спілкування на конференціях з іноземними колегами та відповідних навичок і вмінь. Особлива увага приділяється елементам наукового дискурсу: розпізнаванню підтексту та імпліцитних значень, логічним конекторам, мовно-специфічним лексико-граматичним структурам, ідіоматичним зворотам та іншим важливим елементам.

Інформаційний вплив встановлюється *взаємодією* викладача та пошукувача ступеню. Визначенням інформаційного впливу, або впливу інформаційного тексту є відома формула (Г. Лассвелл), яка схарактеризована як: «адресат – тема – адресант – канал повідомлення – ефект». Як множина, як пучок інтертекстуальних зв'язків, текст (у нашому випадку, спеціальний текст) постійно збільшується. Інформаційний вплив – багатовимірне явище, що по-різному визначається у комунікації, та напрямку, який досліджує *вплив мови*. Інформаційний вплив у залежності від трьох рівнів механізмів інформаційного впливу (макро-, мезо- (груповий, міжособистісний, особистісний), та мікро- (інтраіндивідуальний), об'єднується в групи за критеріями: *маніпуляція – переконання (мета комунікатора)*, та несвідоме ставлення реципієнта до впливу (*сприймання та перетворення інформації*).

Література

1. Зірка В. В. Манипулятивные игры в рекламе / В. В. Зірка. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016.
2. Свитич Л. Г. Социология журналистики. Учебное пособие / Л. Г. Свитич. – М.: Институт международного права и экономики имени А. С. Грибоедова, 2005.
3. Програма підготовки докторів філософії за науковими спеціальностями установ НАН України. – Київ, 2016.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Ірхіна Ю. В.

Університет Ушинського, Україна

Актуальність теми зумовлена модернізацією системи освіти в Україні, зокрема підготовкою нової генерації педагогічних кадрів, підвищенням їхнього професійного та загальнокультурного рівнів. Успішному розв'язанню зазначеної проблеми є застосування нових інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів.

Вища педагогічна освіта забезпечує підготовку вчителя, орієнтованого на особистісний саморозвиток і готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах різного типу та різної акредитації.

Актуальність цього питання підвищується у зв'язку з переходом до 12-річного навчання у загальноосвітній школі, що передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визначення її самобутності та самоцінності. Реалізація такої програми може бути здійснена завдяки впровадженню в навчальний процес нових інформаційних технологій, що сприяють підвищенню рівня освіти й удосконалюють якість навчання інтенсифікації навчально-виховного процесу

Загальною особливістю нових інформаційних технологій у навчанні є орієнтація на індивідуальний підхід до студента. Положення, які відображають проблеми і перспективи розвитку системи освіти в умовах інформатизації суспільства, закріплені в Законах України: «Про вищу освіту», «Про національну програму інформатизації», наукових працях вчених, структурі педагогічної діяльності професійної праці вчителя, педагогічних підходах до комп'ютеризації навчального процесу, концепції педагогічних положень про нові інформаційні технології, сутності і специфіці професійної підготовки майбутнього вчителя у вищій школі.

Основою нових інформаційних технологій є комп'ютерна навчальна система, що розподіляється на два типи: традиційну й інтелектуальну. Характерною особливістю для традиційних систем є наявність однієї навчальної програми, що керує всією навчальною діяльністю, системи іншого типу називають допоміжними.

Нові інформаційні технології як упровадження нових підходів у навчально-виховний процес, є метою підвищення його ефективності завдяки застосуванню сучасних технічних засобів. Нові інформаційні технології нами було класифіковано таким чином: предметно орієнтовані технології, функціонально орієнтовані технології та проблемно орієнтовані технології.

Нами було виокремлено функції педагогічної діяльності з використанням НІТ, а саме: діагностична, прогностична, проектувальна, організаційна, пояснювальна, комунікативна, та дослідницько-творча.

Спираючись на зазначені функції, конкретизувались компонентивизщевказаної готовності з урахуванням її елементів, а саме: планово-змістовий, адаптивно-мотиваційний, організаційно-координаційний та контролювально-оцінний.

Процес формування професійної готовності за всіма компонентами ми вбачали у поетапній структурі підготовки вчителів.

Нові інформаційні технології в навчанні – це використання в навчанні різноманітних технічних засобів, у тому числі й комп'ютерних. Засобами НІТ є програмно-апаратні засоби й пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем інформаційного обміну, які забезпечують операції збору, продукування, накопичення, збереження, обробки, передачі інформації.

Професійна готовність майбутнього вчителя до застосування НІТ у професійній діяльності – це інтегрована якість його особистості, що виявляється, по-перше, у підвищенні продуктивності мислення, розвитку, пам'яті, навичок, поширенні та поглибленні знань за допомогою використання НІТ та їх засобів; по-друге, у можливості обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи у процесі інформатизації процесу навчання.

Виявлено наступні рівні професійної готовності майбутнього вчителя до застосування НІТ у професійній діяльності, як: початковий, ресурсний, імітаційний та імпровізаційний.

Ми розробили поетапну структуру технології професійної підготовки вчителів до використання НІТ у навчальному процесі загальноосвітньої школи, що складалася з репродуктивного, реконструктивного креативного блоків. Після цього ми провели експеримент зі студентами 1-2 курсів факультету психології. Аналіз результатів формуального експерименту засвідчив значні позитивні зміни в рівнях сформованості професійної готовності майбутніх учителів до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

На сьогоднішній день кожна людина на уявляє свого життя без інформаційних та комп'ютерних технологій. Вони відіграють дуже важливу роль у міжнародних відносинах, і особливу роль у розвитку знань, а також дозволяють якісно та на високому рівні виконувати професійну підготовку майбутнього вчителя.

Література

1. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: [навчальний посібник] / І. М. Богданова. – Харків, Бурун Книга, 2011. – 160 с.
2. Гурін Р. С. Методика впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес: [навчальний посібник] / Р. С. Гурін. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2002. – 57 с.
3. Кіктенко А. З. Освітні технології: [навчальний посібник] / О. М. Пеєхота, А. З. Кіктенко. – К. : А.С.К, 2001.
4. Підласний І. П. Педагогіка. – Режим доступу: www/alleng.ru > ped 011.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ УМІНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАВДЯКИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЯМ

Карпова О. О.

Одеський національний економічний університет, Україна

Упровадження Інтернет-технологій у сферу освіти змінює форми, зміст, методи та засоби навчання англійської мови, а також створює наближене до реального життя середовище навчання.

Англомовна підготовка фахівців є однією з важливих складових сучасної системи вищої освіти, тому метою навчання англійській мові є оволодіння нею як засобом комунікації, так і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Одним із ефективних засобів навчання англійської мови є використання Інтернет-технологій у навчальному процесі. Науковці пропонують застосовувати різні методики навчання ключовим вмінням – говорінню, читанню, аудіюванню та письму – із використанням новітніх технологій (А. Лазарева, Н. Клевцова, О. Тарнопольський, О. Палій, Т. Колесова, Я. Булахова та ін.).

Утім, незважаючи на розмаїття методичних досліджень, проблема використання Інтернет-технологій у процесі навчання англійської мови студентів залишається малодослідженою.

Поділяючи думки вчених, вважаємо, що формування чотирьох ключових умінь з англійської мови у навчальному процесі є актуальним завданням сьогодення, про це свідчить й аналіз теоретичних джерел стосовно методів і засобів формування вищезазначених умінь.

Відтак, проведене дослідження на базі Одеського національного економічного університету серед бакалаврів денної форми навчання щодо навчання англійської мови завдяки мультимедійним технологіям довело ефективність створення й представлення мультимедійних презентацій, підготовки доповідей на основі інформації з електронних джерел, перегляду відеоматеріалу з теми з подальшим його обговоренням для розвитку *вміння говоріння та аудіювання*. Кращому сприйманню автентичного іноземного мовлення на слух також сприяло застосування відеоматеріалу у вигляді інтерв'ю, новин тощо; тематичного аудіо матеріалу та різноманітних інтерактивних завдань та ролевих ігор.

Для вдосконалення *вміння читання* англійською мовою використовувались матеріали відомих іноземних електронних джерел (the Economist, the Guardian, the BBC, та ін.) як для аудиторного опрацювання, так і для поза аудиторної самостійної роботи у вигляді швидкого читання неадаптованих текстів он-лайн, а також перекладу, реферування, анотування та аналізу суспільно-політичної та економічної літератури іноземною мовою з повним розумінням змісту тощо. Читання іноземних електронних джерел суспільно-політичного та економічного характеру на офіційних сайтах було засобом активного навчання лексико-граматичного матеріалу, сприяло розвитку критичного й аналітичного мислення у студентів, формуванню вміння реферувати й аналізувати електронний матеріал та використовувати Інтернет для навчальної та науково-дослідної діяльності.

З метою розвитку *вміння письма* англійською мовою ми впроваджували електронне ділове листування у вигляді завдання до кейс-стаді або ж навчального відеоматеріалу, написання резюме для реальної участі у міжнародних студентських проектах та грантах, а також написання тез для участі у студентських наукових конференціях.

Окрім того, у зв'язку зі скороченням аудиторних годин та збільшення часу на самостійну поза аудиторну роботу у вищій школі, ми запропонували студентам сайти тренувальних тестових програм, електронні підручники та книги, електронні словники, робочі зошити з CD-ROM або MULTI-ROM, що додаються до сучасних навчальних підручників.

Зауважимо, що, на нашу думку, найкращими засобами комплексного формування вищезазначених умінь було використання веб-квесту та веб-кейсів [3]. Застосування такого виду Інтернет-технологій у процесі навчання стало інтерактивною формою навчання англійській мові, ефективним засобом збільшення словникового запасу студентів, інструментом пошуку інформації в Інтернеті, що сприяло формуванню дослідницьких навичок та командної роботи.

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили, що комплексне використання засобів Інтернет-технологій дало змогу вдосконалити процес навчання англійської мови, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів при вивченні теоретичного матеріалу, підвищити рівень володіння англійською мовою та сформувати ключові вміння з англійської мови.

Література

1. Титова В. В. Ресурси и службы Интернета в преподавании иностранных языков / В. В. Титова. – М. : Изд. Моск. ун-та, 2003. – 269 с.
2. Черниш В. В. Інформаційно-комунікаційні засоби професійно-педагогічного спілкування та навчання іноземних мов : посіб. / В. В. Черниш. – К. : Ленвіт, 2012. – 64 с.
3. Multimedia Technologies in Teaching Business English [Електрон. ресурс] / О. Karpova. – ONEU. – Режим доступу: <http://oneu.edu.ua/businessenglish/>
4. Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA : TESOL, 2000. – 176 p.

ЩОДО МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Картель Т. М., Зайцева О. Ю., Сивокінь Г. В., Мар'янюк Я. Г.,
Одеська державна академія будівництва та архітектури, Україна

Іноземна мова все більшою мірою стає одним з найважливіших засобів міжнародного професійного спілкування молодих фахівців. Саме тому в Україні останнім часом все більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов в інженерно-технічних університетах з урахуванням потреб майбутніх фахівців щодо набуття належного рівня іноземної комунікативної компетентності.

Основними проблемами в навчанні іноземної мови студентів неможливі вишів, на думку педагогів вищої школи, є недостатня мотивація навчання, нерівномірний рівень сформованості комунікативної компетенції першокурсників, а також надзвичайна обмеженість курсу за обсягом годин. Нагальна потреба сучасного суспільства у спеціалістах, які вільно володіють іноземною мовою в професійній діяльності, вимагає, перш за все, формування у студентів неможливі вишів позитивної мотивації до вивчення іноземних мов.

Проблема мотивації навчальної діяльності досить широко висвітлювались у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (А. Маркова, В. Асєєв, В. Ільїн, Е. Шорохова, Л. Божович, Н. Симонова, П. Козик, П. Якобсон та ін.)

Натомість впровадженні організації процесу формування оптимальної мотивації до оволодіння іноземними мовами студентами будівельних спеціальностей слід враховувати наявність певних суперечностей:

- між усвідомленням майбутніми фахівцями-будівельниками потреби оволодіння іноземною мовою професійного спрямування і недостатнім рівнем сформованості їх іноземних комунікативних умінь і навичок;
- між фундаментальною теоретичною освітою майбутніх фахівців-будівельників і недостатнім рівнем їх підготовки до іноземної взаємодії з іноземними учасниками професійного спілкування.

Оскільки специфіка іноземних мов полягає у її «безпредметності», то викладач курсу «Іноземна мова професійного спрямування» повинен конкретизувати «предмет», наповнити іноземну мову змістом відповідно до запитів та професійних інтересів студентів-інженерів. Ця риса іноземних мов пов'язана з іншою, а саме: «безмежністю» іноземних мов як предмету вивчення. Особливістю іноземних мов є і те, що ніякі уривчасті знання їх окремих аспектів не мають самостійної цінності (на відміну від фахових дисциплін), лише цілісне володіння іноземною мовою дає усвідомлення її корисності [2].

При навчанні іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей необхідно враховувати умови, в яких відбувається організація їх пізнавальної та іноземної мовленнєвої діяльності. З різноманітних чинників, що впливають на оволодіння іноземною мовою, можна назвати такі, як соціальний контекст, особистість студента-інженера, мовне оточення й умови навчання іноземної мови. Саме умови навчання легше за все змінити і пристосувати до соціального й мовного середовища й особливостей кожного студента. При цьому дуже важливе значення має мотивація до оволодіння іноземною мовою, яка повинна бути об'єктом пильної уваги викладача іноземної мови в процесі її навчання, яка діагностується як: інтерес до іноземних мов; особиста зацікавленість у навчальному предметі; ставлення до професії; усвідомлення значущості іноземних мов для майбутньої професійної діяльності; академічна успішність; наявність допитливості й «пізнавального психологічного клімату в групі» [2].

У переважній більшості студентів відсутні мотиви, пов'язані з процесом вивчення іноземних мов, з самим предметом вивчення. Не з'являються ці мотиви і у більшій частині студентів під час навчання у вищому навчальному закладі. В основному мотивами вивчення іноземних мов в неможливі виші є: мотиви широкого соціального характеру, пов'язані з необхідністю використання іноземних мов в майбутній професійній діяльності і для широкої освіти, тобто в цьому випадку можна швидше говорити про мотиви, що «розуміються», ніж реально діючі.

Функції іноземної мови як певного навчального предмету в неможливі виші визначено в якості засобу формування професійної спрямованості студентів-інженерів; їх соціокультурного виховання й вдосконалення фахової підготовки [3]. Провідними завданнями навчання іноземної мови виділяються такі:

- формування, розвиток, виховання соціально-активної особистості;
- систематичне підвищення і поглиблення професійної компетентності студентів із застосуванням засобів іноземної мови;
- підвищення загальної культури, вдосконалення іноземної комунікативної поведінки та іноземного спілкування студентів.

Специфікою іноземної мови як навчального предмету в нефілологічних вишах є те, що його вивчення не пов'язане безпосередньо з життєвими планами студентів і вони не завжди усвідомлюють доцільності її вивчення. Крім того, до сьогодні немає чіткої обґрунтованості цілей та набору вмінь, якими повинен володіти фахівець-інженер відповідно до кваліфікаційної характеристики, через що в студентів переважає сформоване ще в середній школі негативне ставлення до іноземних мов як предмету дуже важкому, практично непіддатному до якісного освоєння.

Основними вимогами щодо організації процесу формування оптимальної мотивації студентів нефілологічних спеціальностей до оволодіння іноземною мовою є такі: стимулювання їх пізнавально-комунікативної потреби; впровадження дидактично виваженого змісту навчального матеріалу професійної спрямованості, що має для студента виховне, розвивальне й загальноосвітнє значення; здійснення особистісно-зорієнтованого підходу.

Література

1. Актуальні проблеми та перспективи вдосконалення підготовки конкурентоздатних фахівців: Матер. наук.-метод. конф. 3-4 грудня 2001 року. – К., 2001.

2. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речево́й деятельности / И.А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «Модек», 2001. – 432 с.

3. Рідель Т.М. Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземних мов в аграрному вузі / Т. М. Рідель // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : зб. наук. пр. – Ч. 2. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – С. 356-361.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ МОВНОГО ЗАНУРЕННЯ В ПРОЦЕСІ КОЛАБОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

Кожушко С. П.

Університет імені Альфреда Нобеля, Україна

Враховуючи зростання ролі англійської мови у сучасному освітньому просторі, все більшого значення набувають технології, пов'язані з включенням в навчальний процес комбінованих курсів, що передбачають проведення лекційних і практичних занять зі спеціальних дисциплін іноземною мовою, використовуючи різні ступені мовного занурення. Спільна робота викладачів кафедри мовної підготовки та кафедри педагогіки та психології дає підстави говорити про нові можливості у викладанні спеціальних дисциплін іноземною мовою, використовуючи при цьому стратегію колаборативного навчання.

Головна ідея колаборативного навчання – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом, якнайкраще реалізується у процесі використання іноземної мови як засобу досягнення певних професійних цілей. За такого підходу вирішуються наступні завдання: студент набагато краще вчиться, якщо він уміє встановлювати соціальні контакти з іншими членами колективу використовуючи для цього іноземну мову; у процесі соціальних контактів між студентами створюється навчальне співтовариство людей, які володіють певними знаннями, готових отримувати нові знання у процесі спілкування один з одним, спільної пізнавальної діяльності.

Стратегія колаборативного навчання розглядає знання як консенсус: це є щось, що люди конструюють в процесі комунікації, отже є стратегією, заснованою на концепції управління знанням.

В основі колаборативного навчання покладено консенсус, що формується на основі кооперації членів групи на протиположному принципу, що є характерним для традиційної педагогіки. Це рекурсивний процес, коли суб'єкти діяльності з бажанням і прагненням налаштовані на співпрацю, вибудову консенсусу в досягненні результативності поставленого завдання засобами іноземної мови.

Ефективність вищезазначеної стратегії навчання та технології мовного занурення у нашому випадку визначається такими психологічними механізмами, як: групова ідентифікація, групова підтримка, посилення інтелектуальної активності, зміна звичного соціального статусу і внутрішньої позиції студентів в умовах складної групової динаміки.

На наш погляд, стратегія колаборативного навчання може розглядатися як певна особиста філософія, а не лише навчальна техніка. В основі колаборативного навчання покладено консенсус, що формується на основі кооперації членів групи на протиположному принципу, що є характерним для традиційної педагогіки. Це рекурсивний процес, коли суб'єкти діяльності з бажанням і прагненням налаштовані на співпрацю, вибудову консенсусу в досягненні результативності поставленого завдання. При цьому учасники мають характеризуватися достатньою комунікативністю й ініціативністю. Взаємини між учасниками колаборативної групи детермінуються такими характеристиками, як: демократичність, рівноправність, автономність.

Під час колаборативного навчання спостерігається акцентуалізація на динаміці розвитку співпраці у рамках колаборативної групи. Колаборативна співпраця включає взаємне залучення учасників до взаємодії за допомогою координованих зусиль для розв'язання проблемних ситуацій. Такий підхід не зменшує відповідальності учасника колаборативної групи за виконане завдання.

Водночас варто зазначити, що під час колаборативного навчання ролі викладача й студентів змінюються у часовому просторі співпраці залежно від сутності, природи самого проблемного завдання. В цілому ж під час колаборативного навчання реалізується інтегрований та координований підхід.

Що стосується співпраці викладачів-мовників та викладачів спеціальних дисциплін, то їх спільна робота теж носить колаборативний характер, оскільки навчання студентів у запропонованому форматі мовного занурення потребує від викладачів роботи в команді з колегами, студентами, а також обговорення планів і результатів з викладачем-модератором проекту.

ЩОДО НАВЧАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Лук'янченко І. О.

Університет Ушинського, Україна

У контексті інтенсивного розвитку міжнародних зв'язків України в сучасній українській вищій школі спостерігаємо зростання значення вищої педагогічної освіти для іноземних громадян. Так, актуальною є проблема фахової підготовки іноземних студентів – майбутніх учителів англійської мови у діяльності вищих навчальних закладів освіти.

Як свідчить проведений аналіз наукової літератури, до вивчення особливостей професійної підготовки іноземних студентів зверталися в своїх роботах Д. Арсеньєв, О. Біда, Т. Вишнякова, С. Домніч, В. Костомаров, Т. Мельникова, О. Митрофанова, Т. Капітонова, А. Суєтіна, А. Щукін та інші науковці. Водночас, деякі актуальні для цієї галузі питання залишаються недостатньо висвітленими у сучасній науковій літературі, зокрема, проблема навчання термінології іноземних студентів у процесі викладання фахових дисциплін.

Однією зі складових успішного навчання англійської мови як спеціальності є оволодіння студентами професійною термінологією. Водночас, як показує практика, існує певний розрив між необхідним і реальним рівнями володіння іноземними студентами професійною термінологією. З огляду на це мета нашої наукової розвідки полягала в уточненні прийомів навчання термінології іноземних студентів у процесі викладання фахових дисциплін.

Терміни входять як до рецептивного, так і до продуктивного словника фахівця-філолога. Серед основних прийомів роботи спрямованих на засвоєння термінів в межах певної дисципліни можна визначити такі, як-от: пояснення значення терміну (семантизація), переклад терміну, аналіз дефініцій термінів, складання термінологічного словника, з'ясування значення терміну у фаховому тексті, складання та розгадування термінологічних кросвордів. Продуктивними для оволодіння іноземними студентами понятійно-термінологічним апаратом предметної області знань вважаємо складання ними навчально-термінологічного словника, а також складання та розгадування термінологічних кросвордів. У контексті зазначеної проблематики опишемо досвід роботи над лінгвістичною термінологією в межах курсу «Стилістика (англ.)», який входить до циклу фахових дисциплін і є обов'язковим для вивчення.

Так, з метою оптимізації їх когнітивної діяльності до самостійної роботи іноземних студентів було включено завдання скласти навчальний словник стилістичних термінів та презентувати його в аудиторії. Основним аспектом вибору такого виду роботи був той факт, що інформація, яку студент структурує сам, легше осмислюється та запам'ятовується, і, відтак, швидше вилучається з пам'яті та відтворюється у когнітивно-комунікативному процесі.

З метою зняття психологічних труднощів перед початком роботи ми пояснили мету створення такого навчально-термінологічного словника, ознайомили студентів з принципами та правилами його побудови та продемонструвати приклади. Оскільки такий словник виконував систематизуючу, довідкову, навчальну та нормативну функції, студентам було запропоновано представити інформацію у словнику в двох блоках, як-от: глосарій (Glossary) та перекладний словник (Dictionary of Basic Terms). У глосарії студенти наводили дефініції основних понять за темою. У другій частині вони представляли термін англійською мовою, надавали його переклад українською та своєю рідною мовою. Серед вимог, які пред'являлися до цього виду завдання відзначимо тематичний принцип у систематизації матеріалу, наявність транскрипції англійського терміну, надання назв-синонімів до заголовочного терміну, надання точних та коротких дефініцій, ілюстрації пояснень

термінів прикладами із сучасної англомовної літератури із зазначенням автора, а також наявність бібліографії у словарних статтях глосарію. Результат своєї роботи – підготовлений словник стилістичних термінів студенти презентували в аудиторії. Інші студенти групи коментували виступ та оцінювали представлені словники за критеріями оціночної анкети.

Зауважимо, що з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, актуальною є орієнтація на інтерактивний характер роботи. Так, студентам пропонувалося працювати над підготовкою навчального словника стилістичних термінів в парах або в малих групах. Залучення іноземних студентів до спільної діяльності у процесі пізнання позитивно впливало на підвищення їх мотивації в оволодінні понятійним апаратом стилістики.

Ще одним ефективним прийомом для активізації усвідомленого оволодіння іноземними студентами стилістичними термінами вважаємо складання та розгадування термінологічних кросвордів різних видів, як-от: класичних кросвордів, сканвордів, дівордів, філвордів. Як й складання словника, завдання підготувати кросворд входило до самостійної роботи студентів, тоді як презентація та розгадування кросвордів відбувалися на практичних заняттях. Практика доводить, що це завдання особливо зацікавлює іноземних студентів, привчає їх адекватно описувати стилістичні терміни у навчальних цілях, визначати й зіставляти їх зміст і структуру, активізує когнітивні процеси студентів, сприяє розвитку їх пізнавальної самостійності.

Позитивним аспектом таких завдань вважаємо, що одночасно відбувається знайомство з понятійним апаратом стилістики, поглиблення та закріплення знань стилістичної термінології, одержаних студентами на лекціях та практичних заняттях, набуття навичок користування науковою літературою та лексикографічними джерелами.

Резюмуючи зазначимо, що складання навчально-термінологічного словника, а також складання та розгадування термінологічних кросвордів є ефективними прийомами у систематичній роботі спрямованій на оволодіння іноземними студентами термінологією у процесі викладання фахових дисциплін. Вони сприяють засвоєнню студентами системних основ термінології дисципліни, яка вивчається, розвитку в них умінь вибирати й адекватно вживати відповідні терміни, а також розширенню їх лінгвістичного кругозору.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПРЕСІЙНОГО МЕТОДУ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мартінова Р. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Інтеграція України в європейський освітній простір обумовлює володіння молоддю іноземною мовою, зокрема англійською, на рівні вільного спілкування як у межах своєї спеціальності, так і в побутовій сфері. Натомість навчальне навантаження на опанування іноземною мовою в вищих навчальних закладах скорочується, а об'єм матеріалу, що підлягає засвоєнню, стрімко зростає. Саме тому виникає необхідність розробки нових технологій інтенсивного навчання іноземних мов з урахуванням особливостей немовного середовища. Новим напрямком для вирішення цієї лінгво-дидактичної проблеми може бути розроблений нами *компресійний метод навчання*. Сутність методу полягає в опануванні скороченого об'єму мовного матеріалу, але максимально широкого використання кожної його одиниці у її різних за формою і за змістом взаємодії зі всіма попередньо вивченими.

Методологічною основою компресійного методу є:

1) Синергетична взаємодія великих і малих величин за якої маленькі величини за певними обставин можуть трансформуватися у великі, і навпаки. У даному випадку компресія матеріалу, що вивчається, у вигляді його малого обсягу, але ємного змісту, трансформується у значний обсяг завдяки різноманітному використанню кожної лексико-граматичної одиниці у поєднанні с попередньо вивченими;

2) Діалектичний закон переходу кількості у якість шляхом креативних повторень мовної інформації. Тобто таких повторень що забезпечують перехід мовних знань в мовні навички, а мовні навички – в мовленнєві й інтегровані вміння.

Психологічною основою компресійного методу є:

1) Таке засвоєння матеріалу, при якому:

- його *сприйняття* ґрунтується на активізації всієї аналізаторної системи;
- його *осмислення* здійснюється шляхом співвіднесення нової іншомовної інформації з попередньо вивченою;
- його *запам'ятовування* досягається шляхом довільних мнемічних дій і мимовільної діяльності з його вживанням;

- його застосування відбувається шляхом його відтворення без змін, з частковим творчим перетворенням, з виконанням практичних дій на основі отриманих знань (розв'язання задач, створення приладів для виконання лабораторних робіт і т. д.)

2) Шестиступіневе повторення кожної наступної частини матеріалу, що вивчається, з усіма раніше вивченими:

- перше – це багаторазове вживання ізольованих мовних одиниць, що призводить до їх введення в оперативну пам'ять, у якій інформація зберігається не більше 8 годин;

- друге – це багаторазове вживання словосполучень та окремих речень з матеріалу що вивчається, що призводить до його введення на проміжний рівень запам'ятовування, який зберігається в пам'яті близько 72 годин;

- третє – це багаторазове вживання того ж матеріалу в різних видах *навчальної* мовленнєвої діяльності, що призводить до його введення у довготривалу пам'ять; але не забезпечує його відтворення через відстрочений у часі період ;

- четверте – це багаторазове вживання того ж матеріалу у всіх видах *творчої* мовленнєвої діяльності, що призводить до його введення в довготривалу пам'ять, що забезпечує будь-яке відстрочення в часі його використання;

- п'яте – це багаторазове вживання того ж матеріалу в усіх видах *спонтанної* мовленнєвої діяльності, що призводить до його переходу в клішовані мовленнєві одиниці, завжди готові до використання у відповідній мовленнєвій ситуації;

- шосте і всі наступні вживання того ж матеріалу допускають його перетворення, скорочення, розширення та будь-яке інше трансформування.

Дидактичною основою компресійного методу є:

- принцип відповідності навчального матеріалу реальним психофізіологічним і навчальним можливостям більшості учнів, з урахуванням їхнього віку і мотивації навчання;

- принцип обов'язкового засвоєння на уроці нового матеріалу і його різнопланового поєднання з раніше вивченим;

- принцип рівних можливостей для всіх учнів, що запобігає появі відстаючих і прогалин у їхніх знаннях;

- принцип регулярної зміни видів діяльності на одному занятті, що запобігає втомлюваності учнів, одноманітності навчального процесу;

- принцип переходу до вивчення наступного матеріалу за умови міцного засвоєння попереднього.

Методичною основою компресійного методу є:

Створення одного універсального тексту, що включає весь обсяг тематичного та лінгвістичного матеріалу. Поділ тексту на смислові частини у яких в кожній наступній повторюється весь мовний та мовленнєвий матеріал зі всіх попередніх. Опрацювання кожної частини тексту шляхом її читання, переказу, обговорення, інтерпретації та відтворення у всіх видах мовленнєвої діяльності.

ІНТЕРАКТИВНА КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Мельниченко Г. В.

Університет Ушинського, Україна

Радкіна В. Ф.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна

Загальні тенденції розвитку світового суспільства визначають оновлення методології професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо у сфері мовної підготовки. Формування лінгвістичної компетенції сьогодні є лише частковим завданням професійної підготовки майбутнього викладача іноземної мови. Сучасні освітні програми вимагають глибокого розуміння мовно-культурного простору інших держав і здатності ефективно функціонувати в їхньому культурному середовищі та призводять до необхідності формування лінгвокультурологічного поля як невід'ємної складової моделі особистості майбутнього викладача іноземних мов.

Показниками сформованої полікультурної картини світу виступають: іншомовна комунікативна компетенція; широка культурологічна освіченість; комунікабельність, толерантність, особистісні якості [4]; субпоказниками – високий рівень сформованості лінгвокультурологічного поля вчителя-мовознавця. Останнє передбачає оперування не мовними знаками, а лінгвокультурологічними – лінгвокультурами, що за змістом є більш глибокими та

варіативними: якщо слово містить тільки знак – значення, то лінгвокультурема відображає знак – значення – поняття / предмет [1].

Безумовно, формування лінгвокультурологічного поля потребує постійної роботи майбутнього фахівця, орієнтованої на отримання результату. Щоб результат був стійким, процес повинен бути постійним (мати ознаки технології) та різнобічним.

Одним з найбільш ефективних методів роботи в сучасній вищій школі є метод інтерактивного навчання. Аналіз науково-методичної літератури (А.В. Видріна, Н. Н. Петрухіна, О. В. Беляєв, Т. Л. Савченко та ін.) дозволяє трактувати інтерактивне навчання як форму й умову реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Оскільки головними принципами інтерактивного навчання є принципи співпраці суб'єктів освітнього процесу, урахування особистісних особливостей студентів, а також забезпечення їхнього психолого-педагогічного комфорту в процесі навчання (О. В. Беляєв), формою реалізації інтерактивного навчання пропонується робота в малих групах (інтерактивна діяльність на рівні студента з іншими студентами), провідними прийомами – мозковий штурм у малих групах (викладачу відводиться фасилітативна функція), робота в співпраці, виконання проектів у мікрогрупі тощо.

Зауважимо, що засвоєння теоретичних курсів традиційно викликають труднощі у студентів тим, що їхній зміст є ємним й інтегративним, охоплює значний за об'ємом і складний за інформативною насиченістю матеріал, який важко засвоїти в короткий строк. Навчання в малих групах здатне вирішити цю проблему.

Ефективним дидактичним фоном для формування лінгвокультурологічного поля як показника сформованості полікультурної картини світу майбутнього вчителя іноземних мов виступають такі дисципліни як «Лінгвокраїнознавство», «Теоретична граматики», «Лексикологія», «Стилістика» та інші теоретичні курси з іноземної мови, що вивчається.

Розглянемо особливості використання методу інтерактивного навчання на прикладі дисципліни «Історія англійської мови», яка не лише поглиблює загальну філологічну підготовку майбутніх викладачів і сприяє розумінню студентами структури та системи англійської мови, але й демонструє причини та шляхи утворення специфічних мовних особливостей, які властиві сучасному стану англійської мови в умовах розвитку нації як частини полікультурного простору. Отримані в ході спостереження й опитування результати підтверджують наступні положення.

1. Фронтальні форми спираються на сильних студентів, очікування відповіді від слабого студента гальмує ритмічне просування роботи. Робота в малих групах усуває часові й психологічні перешкоди в процесі учіння. Дане положення обґрунтовує доцільність реалізації *прийому мозкового штурму в малих групах* – прийому, який найкращим чином відповідає специфіці навчального курсу, де багато положень ґрунтуються на гіпотезах і припущеннях.

2. Фронтальна робота виводить викладача на центральне місце, натомість робота в малих групах створює умови для повноцінного інтерактивного процесу навчання, де кожен у короткий строк виступає і як носій, і як реципієнт знань. Дане положення обґрунтовує доцільність реалізації *прийому навчання в співпраці*.

3. Робота в малих групах, на відміну від фронтальних видів інтерактивної діяльності, робить акцент на розвитку комунікативних навичок студентів на міжособистісному рівні, виховному потенціалі учбової діяльності, партнерській підтримці та створенні періодів релаксації в навчальній діяльності. Дане положення обґрунтовує вибір такого інтерактивного виду роботи, як *виконання проектів у мікрогрупі (2-3 студенти)*.

Як свідчать дані спостереження й опитування студентів, така організація роботи сприяє зміцненню й покращенню міжособистісних стосунків, зміненню відношення до дисципліни, зростанню впевненості у власних можливостях. Окрім того, використання інтерактивного методу сприяє формуванню важливих професійних компетентностей, а саме: комунікативної, науково-дослідної та лінгвокультурологічної.

Література

1. Вороб'єв В. В. Лінгвокультурологія: Монографія / В. В. Вороб'єв. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
2. Омелянчук І. І. Сутність поняття «полікультурність» як основоположного компоненту в структурі міжкультурної комунікації / І. І. Омелянчук // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_7.

ЛЕКСИЧНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ЖІНОЧОГО РОДУ ІМЕННИКІВ, ЩО ПОЗНАЧАЮТЬ ЖИВІ ІСТОТИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Михайлюк Н. П.

Міжнародний гуманітарний університет, Україна

Проблема граматичного роду цікавить філософів та мовознавців, починаючи з античних часів і до сьогодення. На думку О. Пономарева чоловічий і жіночий рід на індоєвропейському ґрунті виділилися на основі позамовного поділу на статі, а середній рід – на основі іменників-назв неживих предметів. А. Загнітко вказує на дві споконвічні функції граматичної категорії роду – реально-значущу, пов'язану з вираженням родових (статевих) відмінностей, і формально-граматичну, яка оформляє синтаксичні відношення слова в реченні.

В англійській мові вивченням граматичного роду займаються такі мовознавці як Д. Греддол, Дж. Свон, С. Ромейн. В українському мовознавстві проблемі граматичного роду присвячено роботи О. Безпояско, О. Бондарка, І. Вихованця, А. Загнітка.

У староанглійський період (або англо-саксонський, приблизно до 1150 року) в іменниках англійської мови розрізняли три граматичні роди: чоловічий, жіночий, середній. Приналежність іменника до того чи іншого роду розпізнавалася, головним чином, завдяки його приналежності до певного типу відмінювання. Граматична категорія роду іменника староанглійського періоду поступово згасала і до кінця середньоанглійського періоду (початок XII ст. – XV ст.) повністю зникла. Саме тоді й почалося активне запозичення іменників жіночого роду, в основному з французької мови (про що йтиметься далі).

Більшість лінгвістів дотримується тієї точки зору, що у сучасній англійській мові не існує категорії граматичного роду, а є лише реальний (natural), або логічний (logical) рід, який залежить від статі об'єкта.

На сучасному етапі в англійській мові ні у формі самих іменників, ні у формі артикля не передається належність до того чи іншого граматичного роду. Різниця в категорії логічного роду, тобто стать суб'єкта, може бути зафіксована за допомогою:

1) *семантики* слів: brother – sister, husband – wife, monk – nun, stallion – mare, bull – cow, nephew – niece, wizard – witch, bachelor – spinster, drone – bee;

2) *словосполучень*, в яких одна складова вказує на належність до статі: salesman, saleslady, maid-servant, tom-cat, pussy-cat, billy-goat, hen-pheasant. Англійське слово «sparrow» означає «горобець взагалі», без вказівки на його стать. Якщо потрібно назвати горобця-самця, його називають «cocksparrow»;

3) *словоскладення*: she-cousin, he-cat, she-cat, he-goat, she-goat, he-dog, she-dog;

4) *префіксування* слів «man, woman, girl, boy, lady» у разі необхідності вказати на стать: man-servant, woman-judge, woman-police officer, woman-striker, boy-student, girl-scout, ladykiller (улюбленець жінок, донжуан).

5) *суфіксів*, що можуть вказувати на належність до логічного жіночого роду.

Одним з найбільш продуктивних вважається суфікс *-ess*, запозичений з французької мови зі словами princess, baroness, countess, duchess, viscountess (згадані запозичення відносяться до галузі культури французької аристократії XVII – XVIII ст.) і приєднаний до англійських коренів і, який став ознакою іменників жіночого роду: peer – peeress, god – goddess, murder – murderess, shepherd – shepherdess, heir – heiress, priest – priestess, prior – prioress, giant – giantess, steward – stewardess.

Якщо суфікс *-ess* додається до іменника чоловічого роду, то скорочується термінація цього роду: inheritor – inheritress, ambassador – ambassadress, enchante – enchantress, hunter – huntress, traitor – traitress.

Слово coquette (кокетка) із суфіксом *-ette* в англійській мові також з'явилося у XVII – XVIII ст. У наш час у зв'язку із значним розширенням діапазону у виборі професій для представниць жіночої статі, французький суфікс *-ette* почав входити в англійський вжиток, але поки що не набув повних прав: undergraduette – undergraduate, astronette – astronomer, cosmonette – cosmonaut, aviarette – aviator, farmarette – farmer. Іменники на позначення жіночих професій зафіксовані й у сфері шоу-бізнесу: glamorette, screenette, usherette.

Менш продуктивними порівняно з *-ess* є латинські суфікси *-trix*, *-trixis*, *-ine*, *-ina*, *-etta*, *-a*, які зустрічаються у досить обмеженій кількості слів: inheritrix – inheritor, prosecutrix – prosecutor, executrix – executor, proprietrix – proprietor, testatrix – testator.

Латинські суфікси *-ina*, *-ine* знаходимо у словах: Georgina – George, czarina – czar, regina – rex, heroine – hero, doctorine – doctor.

Запозичення з італійської та іспанської мов, як правило зберігають суфікс *-a*: infanta – infante, donna – don, signora – signor.

Нині запозичені іменники жіночого роду складають 30% від усіх іменників жіночого роду в англійській мові. З них 21% – з французької мови. Питомі англійські іменники, що дійшли до нас, становлять лише 10%.

Інколи іменники жіночого роду стають основою для утворення відповідних іменників чоловічого роду, наприклад: bride – bridegroom, widow – widower. Але цей процес не типовий для англійської мови.

Отже, у сучасній англійській мові категорія логічного жіночого роду виражається виключно за допомогою таких лексичних засобів, як семантика слів «cock – hen», словоскладання: «maid-servant, man-servant» тощо), або за допомогою запозичених суфіксів, з яких найпродуктивнішим є суфікс -ess. Суфіксальні показники жіночого роду відносяться до лексичних, а не граматичних засобів розмежування логічного ряду.

Через те, що категорії граматичного роду в сучасній англійській мові не існує і мова може йти лише про логічний (реальний) рід, то в результаті цього суфіксальні показники будь-якого логічного роду, чоловічого чи жіночого, мають тенденцію до звуження дериваційної сили.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ ЗІ ШКОЛЯРАМИ, ОБДАРОВАНИМИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Перішко І. В.

Рівненський державний гуманітарний університет, Україна

Особа вчителя – провідний чинник будь-якого навчання. Не є виключенням і ситуація з учителем для обдарованих дітей. Як справедливо відмітив Н. С. Лейтес, «оскільки будь-який хороший учитель повинен бути зразком педагогічних чеснот, то вчитель, що працює з високоінтелектуальними дітьми, в очах учнів і батьків перетворюється на зразок зразків» [2].

Успішність роботи вчителя іноземної мови зі здібними до вивчення іноземних мов дітьми безпосередньо пов'язана з вдосконаленням його загально-педагогічної та методичної підготовки. Основні професійні характеристики такого вчителя – бездоганне володіння програмним матеріалом, прагнення до збагачення наявних філологічних знань новими, що виходять за межі програми, уміннями реалізувати проблемну стратегію в навчанні, знання психологічних закономірностей розвитку дитини, сучасних гуманістичних концепцій освіти. Окрім цього, найважливішими виявляються такі особисті якості, як здатність і потреба в рефлексії власної діяльності, вільне володіння однією, двома іноземними мовами, методикою їх ефективного викладання, готовність до постійного самовдосконалення, комунікабельність, емпатія. Саме ці якості разом з іншими забезпечують успішність навчання обдарованих дітей іноземній мові.

Про необхідність учителю постійно удосконалюватися роздумували ще в античному світі. Сократ, наприклад, вважав працю вчителя великим мистецтвом, для оволодіння яким необхідне божественне покликання.

Відомий педагог епохи Відродження Ян Амос Коменський у «Великій дидактиці» зробив висновок про те, що педагогу необхідно оволодіти «універсальним мистецтвом – учити ... з вірним успіхом, щоб неуспіху слідувати не могло; вчити швидко, щоб ... навчання відбувалося з найбільшим задоволенням; учити ґрунтовно, наближаючи учнів до істинних знань, добрих вдач й істинного благочестя». При цьому він вважав, що добитися цього результату можна, якщо створити відповідні методи, що включають всі способи розкриття пізнавальних здібностей учня, та застосовуючи їх згідно обставин. «Якщо до вершин знань доходить лише небагато, а деякі наближаються до них ... не інакше, як насилу, задихаючись, із запамороченням, постійно спотикаючись і падаючи, – то це відбувається не тому, що для людського роду є щось недоступне, а тому, що сходинки розташовані погано, зіпсовані, з провалами, готові обрушитися, тобто тому, що метод заплутаний. Поза сумнівом, що по правильно розташованих, міцних, безпечних сходинках можна кого завгодно звести на яку завгодно висоту» [1].

Педагогічні ідеї великого чеського педагога розділяли Дж. Локк, Ж. Ж. Руссо, Гельвецій, Д. Дідро, Й. Г. Пестолоцці та ін. Вони вважали, що всі люди народжуються з однаковими духовними здібностями і що головною умовою успішної педагогічної діяльності є серйозна підготовка вчителя. Основні шляхи вдосконалення педагогічної діяльності вони бачили в критичному осмисленні результатів своєї праці, вивченні правил навчання дітей, поєднанні теоретичної та практичної підготовки.

Аналіз педагогічної літератури, досвід роботи викладачів дозволяє зробити висновок про те, що під високим рівнем готовності вчителя іноземної мови до роботи з обдарованими до вивчення іноземних мов школярами слід розуміти такий рівень викладання, який характеризується високою результативністю в умовах середнього навчального закладу. Така готовність вчителя має на увазі

найвищий ступінь педагогічної умілості, досконале володіння всією сукупністю діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, комунікативних, конструктивно-проектувальних та інших навиків й умінь. Підготовка вчителя визначається в продуктивності його професійної діяльності, в оновленні технологій навчання, що, зрештою, веде до підвищення результатів навчання, до якісного стрибка в оволодінні учнів іноземною мовою. Педагогічна діяльність не приймає шаблонних дій і вимагає від учителя прояву максимуму індивідуальності.

Література

1. Коменский Я. А. Полное собрание сочинений: В 3-х т. С-Пб. : Классика, 2003. – 983 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : Избранные труды. – М. : МПСИ, 2003. – 464 с.

НАВЧАЛЬНА ЛЕКСИКОГРАФІЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЗМІСТОВА РІЗНОМАНІТНІСТЬ

Слабоуз В. В.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна

Розгляд лексикографії з точки зору характеристики та призначення створюваних словників дозволяє виділити в її рамках ряд дочірніх галузей. Серед них однією із самих життєздатних та динамічних є на сьогодні навчальна лексикографія.

Не дивлячись на те, що історію словників, спеціально адресованих особам, які вивчають мову, легко простежити з часів середньовіччя, навчальна лексикографія як окремий об'єкт теоретичного осмислення та відносно самостійна область практичної діяльності виникла порівняно недавно.

Вирішальну роль у становленні вітчизняної навчальної лексикографії відіграли дослідження, виконані вченими сектора навчальної лексикографії Інституту російської мови ім. О. С. Пушкіна в Росії, а також ученими Інституту мовознавства у Києві.

У ході цих досліджень було запропоновано перше визначення навчальної лексикографії (Л. А. Новіков: «Навчальну лексикографію у порівнянні з академічною можна визначити як лексикографію менших форм та більшої навчальної направленості» [2, с. 5]), розглянуті вимоги, що пред'являються до навчальних словників, позначені деякі перспективні шляхи розвитку навчального лексикографування. Розширене розуміння навчальної лексикографії враховує як очевидне та плідне проникнення лексикографування у сферу методики навчання мови, так і не менш очевидну наявність зворотного зв'язку, коли реальні потреби методики примушують модифікувати і техніку створення навчальних лексикографічних творів, і зміст цих творів.

Згідно з таким розумінням *навчальною лексикографією* називається спеціалізована область лексикографії, змістом якої є теоретичні і практичні аспекти педагогічно орієнтованого опису мовних одиниць у словниках та інших творах словникового типу. Як основні розділи навчальної лексикографії виступають теорія та практика а) створення навчальних словників, б) мінімізації лексичного та фразеологічного складу мови, в) навчальної лексикостатистики, г) створення лексичних посібників словникового типу, д) формування та представлення словника у підручнику відповідної мови.

Основним розділом навчальної лексикографії є теорія та практика створення навчальних словників. Свого часу як вітчизняними, так і зарубіжними лінгвістами була висунута досить велика кількість визначень навчального словника. У зарубіжній лінгвістиці іноді термін навчальний словник «*learner's dictionary*» підміняється терміном «*college dictionary*» або «*collegiate dictionary*». Зокрема, відомий лінгвіст Р. Р. К. Хартман у своїй роботі «*Dictionary of Lexicography*» пише: «On the USA, in contrast to Britain, the «*collegiate*» dictionary is also used as a learner's dictionary by students and teachers of English as a foreign language» [3, с. 38]. Інший не менш відомий американський учений та лексикограф Лоуренс Урданг висловлює свою незгоду із вищезгаданою дефініцією і підкреслює, що «*college dictionary*» більш правильно було б визначити як «*desk dictionary*», тобто як «настільний словник», словник невеликого формату та об'єму, що має довідковий характер і призначений у першу чергу для носіїв мови, на відміну від навчального словника («*learner's dictionary*»), що має яскраво виражену дидактичну направленість, і орієнтованого на іншомовних учнів [4, с. 40]. Ми розділяємо думку Лоуренса Урданга, яка стосується розмежування термінів «*college dictionary*» та «*learner's dictionary*».

У вітчизняній лінгвістиці відомий російський учений П. Н. Денисов запропонував визначення, згідно якого навчальним словником називається книга, яка містить упорядкований за тим або іншим принципом перелік слів, яка відповідає методичним вимогам, яка оформлена, як правило, у вигляді одного невеликого за форматом тому і яка забезпечує швидкість та легкість наведення довідок. У навчальному процесі використовується або окремо, або у поєднанні з іншими навчальними посібниками або із загальними (академічними) словниками [1].

Нам видається необхідним уточнити та дещо змінити вищезазначене визначення і *навчальним словником* назвати лексикографічний твір будь-якого жанру та об'єму, спеціально призначений для здійснення допомоги у вивченні мови як засобу передачі своїх і сприйняття чужих інформаційних змістів. Основною (констатуючою) ознакою навчального словника, таким чином, виступає його обов'язкова навчальна направленість, що проявляється в урахуванні певної суми конкретних методичних даностей.

Фундаментальною властивістю навчальної лексикографії є її антропоцентричний характер, тобто усвідомлена направленість на задоволення цілком визначених потреб, які виникають у цілком визначених користувачів. У зв'язку з цим одним із найбільш важливих імперативів навчальної лексикографії вважається постійна орієнтація на адресата. Приступаючи до створення навчального словника, лексикограф повинен скласти абсолютно ясне і правдоподібне судження про людей, яким словник адресується, про їхні психологічні, поведінкові, професійні та інші особливості, устремління, мотиви звернення до словника і т. п. Він повинен чітко уявляти собі як вихідний стан їхньої мовної свідомості та прогнозовану динаміку її розвитку, так і їхні пізнавальні й комунікативні потреби.

Важливим компонентом базового лексикографічного знання є також правила лексикографування. Вони можуть бути загальними й частковими, можуть мати різну форму (правила-констатації, правила-рекомендації, правила-заборони, правила-застереження і т. п.), можуть стосуватися самого процесу лексикографування, суб'єкта цього процесу (лексикографа) та його об'єкта (словника).

Література

1. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания / П. Н. Денисов. – М. : Русский язык, 1980. – 253 с.
2. Новиков Л. А. Семантика русского языка / Л. А. Новиков. – М. : Высшая школа, 1982. – 272 с.
3. Hartmann R. R. K. International Journal of Lexicography / R. R. K. Hartman. – Vol. 13, № 1, 2000. – P. 38.
4. Urdang Laurence. International Journal of Lexicography / Laurence Urdang. – Vol. 13, № 1. – 2000. – P. 39-42.

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА ЯК ОБ'ЄКТ КОМПЛЕКСНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Трубіцина О. М.

Університет Ушинського, Україна

Нові пріоритети й соціокультурні цінності, що обумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів вузівської професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, сприяли значній активізації наукових досліджень у різних напрямках. Однак питання, пов'язані саме з мовною компетенцією особистості професіонала до сьогодні стають метою спеціального науково-педагогічного дослідження.

Відомо, що проблема, людини і мови та мови і суспільства належать до найбільш приватних для дослідників протягом всієї історії наукової думки. Так ще в перші десятиліття XIX століття В. Гумбольдт започаткував напрямок зв'язку мови з мислями людини, її внутрішнім світом та культурними цінностями, який одержав назву антропоцентричного. Вченим було підкреслено пріоритети психолого-педагогічного й етносоціологічного елементів в його розбудові та концентрацію уваги на людській особистості як носієві та творцеві мовної картини світу.

Розглядаючи мову як діяльність В. Гумбольдт трактував її через поняття *energeia*, називаючи духом народу, що диктує людині певні закони світосприйняття. Не випадково чому визначивши перспективи вивчення мовної здатності людини, він підкреслював, що для цього необхідно вивчати численні результати її розвідку в різних куточках землі. Як результат, його погляд на людину-мовця, людину-творця мови стимулював появу низки плідних наукових ідей, перш за все психологічного напрямку (В. Штейнталь, В. Вундт, Г. Шпет, Л. Вайсгербер, Л. В. Щерба, О. О. Потебня, пізніше Г. В. Рамішвілі, Є. В. Тарасов, О. М. Шахнарович, О. О. Леонтьєв, Ю. О. Сорокін).

Однак, вивчення літературних джерел переконливо засвідчує, що саме термін «мовна компетенція» в науковий обіг було введено Н. Хомським, який визначав його як знання мови (*competence*) та протиставляв останній поняттю «використання мови», що по суті, є аналогом протиставлення мови і мовлення в одному ракурсі.

Створена Н. Хомським ідея генеративної граматики, стала уживатися в наукових розробках інших напрямків і здебільшого із змістовим, в якому фактично знімалося значення протиставлення. Саме в американській соціолінгвістиці МК почала розглядатися не як вроджена здатність, а як результат процесу соціалізації. Стосовно цього Д. Хаймс підкреслював, що компетенція – це не

тільки володіння граматиною й словником, але й знання умов, ситуацій, в яких відбувається мовленнєвий акт. Виходячи з такого розуміння, він розширив обсяг даного поняття і перетворив його завдяки введенню деяких соціопрагматичних ознак в поняття соціолінгвістичної та комунікативної компетенції, вважаючи останню більш широким поняттям, ніж першу.

У напрямку розширення соціологічного й психологічного елементів в обсязі поняття, що нас цікавить, йшло його використання у працях західноєвропейських та вітчизняних дослідників (В. А. Звегинцев, Дж. Міллер, Л. П. Крисін, М. Упет, О. О. Леонтьєв). Зокрема аналізуючи ситуацію, яка склалась в науці з цього приводу, В. А. Звегинцев підтримуючи прихильників розширення поняття відмічав, що «поняття комунікативної» компетенції, з яким доцільніше працювати, виходить з того що сама мовна компетенція не здатна між людьми за допомогою мови.

В цілому використання поняття мовної компетенції в сучасній науковій думці, є ширшим за трактовкою висунутим Н. Хомським, бо його розуміють, як національно-історичний та культурний феномен, що дозволяє зробити акцент на використанні конкретної мови як суспільного явища тобто не просто як знання системи мови та правил її використання, а як реалізація цих знань у численних комунікативних актах. Такий підхід до поняття дає змогу розглядати його через кількісні та якісні параметри, фіксовані у мовній поведінці особистості. Перші з них продемонструють функціональну навантаженість різних мов у комунікативній практиці мовця й колективу, а останні – нормативні характеристики їх мовлення. При цьому нормативність розглядається як соціолінгвістичному (правильність, виразність мовлення), так і соціокультурному плані (доцільність вживання, відповідність ситуації тощо). Соціолінгвістична компетенція виявляється ширшою за мову, але власне МК, щоб проявитися як соціолінгвістична, стати її базою, повинна виробити і зберегти в собі ті варіанти мовних одиниць, які й добирає носій МК в залежності від власного розуміння структури комунікативного акту. Відсутність вибору свідчить не тільки про характер соціолінгвістичної чи комунікативної компетенції, але й про відповідний рівень МК. І навпаки: невміння використовувати мовні засоби впливає на характер комунікації мовця. Процес соціалізації поглиблює й розвиває нормативні орієнтири поведінки (в тому числі й мовної), а рівень МК виявляє чи не виявляє готовності мовця до їх узгодження з власною мовною поведінкою.

Наш педагогічний досвід щодо формування особистості майбутніх професіоналів засвідчує, що засобами іноземної мови спеціально підібрані комунікативні навчальні матеріали зосереджують їхню увагу насамперед на комунікативних уміннях адекватного висловлювання думки в певних ситуаціях іншомовного спілкування, сприймання, інтерпретації, обміну висловленнями та ін. Матеріали включають в себе різноманітні види текстів та інші джерела інформації, які ставлять перед студентами мету оволодіти не тільки усною іноземною мовою, але й мовною системою в сукупності її підсистем – фонетичної, лексико-семантичної, граматичної. Свідома систематизація мовних явищ припускає усвідомлення парадигматичних зв'язків слів, оволодіння стилістичною стратифікацією лексики, наголошування уваги слухачів на граматичних формах та функціях мовних одиниць та ін. Як результат, нами виділено такі критерії відбору автентичних матеріалів при комунікативно-спрямованому навчанні: врахування потреб, інтерес майбутніх професіоналів (елемент новизни, зацікавленості, звертання до особистості студента); співвіднесеність та спрямованість на вирішення конкретного комунікативного завдання, відповідність нормами сучасної іноземної мови; врахування соціокультурних реалій, особливості мовної поведінки, дотримання етичних та естетичних норм.

Література

1. Хомський Н. Язык и мышление / Н. Хомський. – М., 1968.
2. Звегинцев В. А. Хрестоматия по истории языкознания XIX-XX в. / В. А. Звегинцев. – М., 1956.
3. Hymes D. H. Field work in linguistics and anthropology (Annotated bibliography) / D. H. Hymes. «Studies in Linguistics». – 1959. – № 14. – P. 82–91.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Шостак І. І.

Одеський національний економічний університет, Україна

Останнім часом зовнішня політика України спрямована на розширення міжнародних економічних відносин із європейськими країнами, а відтак, актуалізуються проблеми професійного спілкування з іноземними партнерами, що в свою чергу, зумовлює необхідність пошуку нових шляхів формування мовленнєвої компетенції з іноземної мови у майбутніх фахівців у галузі економіки. Динамічні процеси,

що відбуваються в усіх сферах суспільного життя країни, і соціально-економічної зокрема, зумовлюють підготовку конкурентоспроможних фахівців, які не тільки досконало знали б свою професію, а й уміло використовували іноземну мову у своїй професійній сфері.

Вивчення численних досліджень свідчить про цілком виправдане посилення інтересу до проблеми іншомовної мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців різних галузей, оскільки сьогодні відчувається гостра потреба у кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістах, які у своїй професійній діяльності здатні вільно користуватися іноземною мовою. Майбутнім менеджерам, економістам, банківським працівникам, аудиторам необхідні вміння обмінюватися повідомленнями (усними та писемними), проводити ділові перемовини, спілкуватися з приводу професійних питань, що, у свою чергу, вимагає від них не лише професійних знань, а й умінь використовувати іноземну мову для реалізації своїх професійних потреб.

Більшість сучасних дослідників, які вивчають проблеми формування мовленнєвої компетенції з іноземної мови, наголошують на тому, що вивчення іноземної мови повинно сприяти формуванню у студентів умінь та навичок користування мовою як засобом професійного спілкування.

На наш погляд, доцільно використовувати термінологічну лексику, яка є складовою фахової мови, адже вивчення термінологічної лексики – це один із важливих компонентів навчання професійно-орієнтованого мовлення, оскільки студенти – майбутні економісти повинні «опановувати основний термінологічний фонд професії на лексичному, лексико-семантичному, стилістичному та граматичному рівнях» [1, с. 92].

Аналіз підходів до методики формування мовленнєвої компетенції з іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю засвідчує необхідність розроблення спеціальної системи навчання професійної мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців економічного профілю, яка сприяла б формуванню у студентів мовних і професійно-комунікативних умінь і корелювалася б з навчальними програмами, реальними запитами і вимогами майбутньої професійної діяльності.

Викладачі кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету на практичних заняттях активно використовують різноманітні комунікативні вправи та завдання, які спрямовані на формування навичок та вмінь студентів спілкуватися іноземною мовою. Використовуються завдання, що сприяють формуванню у студентів мовленнєвої компетенції з іноземної мови, а саме: вміння спілкуватися іноземною мовою у їх майбутній професійній діяльності. Найважливішим завданням викладача іноземної мови має бути аналіз комунікативних ситуацій, в яких студенти вірогідно будуть задіяні в майбутньому, та ретельна підготовка студентів до цих комунікативних взаємодій за допомогою спеціальних завдань, презентацій, рольових ігор та написанні робіт за спеціальною професійною тематикою [2, с. 45].

Для студентів немовних спеціальностей читання фахових джерел іноземною мовою є одним із засобів отримання необхідної інформації, застосування її у навчальній, науково-дослідній та майбутній професійній діяльності, формування фахової компетентності, опанування фахової термінології іноземною мовою та професійного самовдосконалення загалом.

Отже, сутність професійного мовлення майбутніх економістів у процесі вивчення іноземної мови, як засобу взаємодії у просторі європейської комунікації, полягає у формуванні ключових умінь (говоріння, аудіювання, читання, письма), а саме – іншомовної професійної мовленнєвої компетенції загалом.

Викладачами кафедри іноземних мов було проведено педагогічний експеримент зі студентами 1 курсу факультетів «Економіка та управління виробництвом» та «Міжнародна економіка». Мета педагогічного експерименту полягала в упровадженні інтерактивних методів для формування мовленнєвої компетенції з іноземної мови у майбутніх економістів. Аналіз результатів формувального експерименту засвідчив значні позитивні зміни в рівні сформованості мовленнєвої компетенції з іноземної мови у студентів цих факультетів [3, с. 84].

Таким чином, іншомовна професійна підготовка фахівця економічного профілю повинна відповідати вимогам часу, бути зорієнтованою на розширення кола професійних потреб та функцій, перспективу міжнародної співпраці, забезпечувати можливість професійного спілкування у межах міжнародного освітнього простору. Мета, якої необхідно досягти, це – формування у студентів економічних спеціальностей іншомовної мовленнєвої компетенції з іноземної мови у процесі фахової підготовки.

Література

1. Артикуца Н. В. Юридична термінологія: метод. комплекс навч. дисципліни для студ. Київського університету права / Н. В. Артикуца. – К.: Вид-во Київ. ун-ту права, 2002. – 92 с.
2. Момот В. М. Теорія і практика формування професійно-зорієнтованого мовлення у студентів технічного профілю / В. М. Момот // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 44–46.
3. Шостак И. И. Организация и этапы проведения экспериментального исследования по формированию у будущих финансистов англоязычной лексической компетенции / И. И. Шостак //

ПОЛІКУЛЬТУРАЛІЗМ ЯК ЧИННИК ГЛОБАЛІЗАЦІЇ, ЩО МАЄ ВПЛИВ НА СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Ярмолів О. І.

ІКЦ Національного університету «Одеська морська академія», Україна

Перебудова сучасного життя в Україні відкриває реальні перспективи для оновлення змісту освіти і досягнення європейських стандартів в умовах змін полікультурного рівня в самій Європі і всьому світі.

Модернізація української системи освіти і динаміка інноваційних процесів у суспільстві вимагають нових підходів до формування особистості педагога загалом, а також викладачів кожної окремої навчальної дисципліни.

Сучасна освітня парадигма стимулює появу творчих і новаторських ідей, пошуки більш досконалих і ефективних систем навчання. Освітній процес у повній мірі залежить від особистості тих, хто навчає, і тих, хто навчається.

Україна активно входить у спільноту європейських країн. Наша країна йде по шляху інтеграції в усі сфери життя сьогоденної глобальної цивілізації. Сучасне різноманіття мов і культур розглядається дослідниками як один з найбільш цінних елементів світової культурної спадщини. Демонстрація і отримання філософії міжкультурної соціальної взаємодії в полікультурному і багатомовному просторі є засобом, який сприяє мирному існуванню людства.

Метою роботи було теоретичне вивчення проблеми формування творчої самостійної навчальної діяльності вчителів-мовознавців як професійної компетенції в системі полікультурного співіснування впродовж їх професійної підготовки.

Актуальність обраної теми підтверджується сучасними умовами що орієнтують нашу країну на полікультурне мирне співіснування в глобальному світі. Підготовка майбутніх вчителів-мовознавців до активної конкуренції на всесвітньому ринку праці є завданням сучасного викладача вузів, а також є завданням і самому майбутньому вчителю-мовознавцю.

Сучасна доктрина глобалізації полікультурного суспільства потребує підготовки вчителів-мовознавців з розвинутими навичками професійної мобільності, до складової якої входить готовність до швидкого оновлення знань, критичне мислення та високий лінгвістичний рівень. Вказані професійні фактори формуються у майбутніх фахівців через орієнтацію освітньої системи на розвинений елемент самостійності. Майбутні фахівці усвідомлюють той факт, що різноманіття мовних спільнот та культур в перспективі може перетворитися в фактори, які перешкоджають діалогу і розумінню між представниками різних культур. Готуючись до успішного педагогічного процесу, треба привернути увагу на перенесення акцентів з інтеграційної моделі світу на її багатомірність, тобто відсутність домінування однієї культури. Полікультурна комунікація потребує використання всіх видів мовлення для взаємодії з представниками інших культур і розуміння «чужої» поведінки. Ігрові форми діалогічного спілкування дають можливість студентам отримати інформацію і обговорювати цю інформацію.

Підтвердженням актуальності вивчення проблеми формування навичок самостійного навчання у студентів полікультурного суспільства є активна підготовка до конкуренції на всесвітньому ринку праці. Вирішення висунутих завдань передбачає підготовку національних кадрів для співпраці з закордонними країнами. В вищих навчальних закладах ця задача розуміється як досягнення студентами такого рівня сформованості професійної компетенції, що буде сприяти стимулюванню особистості до активної самостійної праці.

Нами були вивчені наукові праці авторів, які розглядали формування навичок і умінь до самостійної роботи в вч з різних позицій: Б. П. Єсіпов, В. В. Давидов, В. І. Шляхова, І. Л. Бім, І. Я. Лернер, К. Л. Бутягіна, М. Г. Гарунов, П. Я. Гальперін, С. Г. Архангельський, С. Ю. Ніколаєва, та інші. Аналіз наукових публікацій з питань самостійної роботи в процесі навчання в умовах полікультурності вищих навчальних закладів вказує на обов'язковий розгляд наступних складових самостійної праці: активна особиста пізнавальна діяльність, ініціювання особистих потреб до самостійного оволодіння новими знаннями, уміння планування та організація особистої діяльності.

Навчання – складний процес взаємодії викладача та студента, а також самих студентів в групі. Набуття навичок самостійної роботи студентів вважається провідним чинником соціалізації індивіда в полікультурно-складних навчальних групах. В усіх вузах України в наш час викладачі працюють в полікультурних умовах з вітчизняними і іноземними студентами, які приїхали

навчатись в Україну. Практичні заняття з іноземної мови розглядаються як інструмент полікультурного розвитку професійної особистості через діалог культур та співіснування в умовах полікультурного навчального суспільства. В нашій праці ми спираємось на позицію В. В. Сафонові, В. Б. Царькової відносно того, що іноземна мова, як навчальний предмет виступає інструментом полікультурного розвитку особистості. Практичні і лекційні заняття в умовах вищих шкіл потребують певного рівня професійної комунікації, яка спирається в першу чергу на достатній рівень знань мови. Самостійна навчальна праця передбачає однаковий рівень знань мови, як залог рівного та самостійного виконання навчальних завдань. Отже, підчас занять в навчальних групах з підготовки майбутніх вчителів іноземних мов, як засіб спілкування між студентами різних країн діалог розуміється не просто як практичне завдання, а як фундаментальна підготовка полікультурно-розвиненої самостійної професійної особистості.

Набуття навичок самостійної роботи майбутніми вчителями-мовознавцями вважається провідним чинником соціалізації індивіда в умовах полікультуралізму, як чинника глобалізації. Тому ця проблема вимагає подальших теоретичних і практичних досліджень. Вирішення багатьох проблем полікультурної комунікації можливе через якісну підготовку фахівців викладачів і матеріально-методичну професійну базу педагогічного процесу.

Література

1. Рябов Г. П. Межкультурная коммуникация в политике, экономике, образовании, юриспруденции / Г. П. Рябов // Межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород, 2001. – 320 с.
2. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 189 с.
3. Семенець О. О. Комунікаційні технології: синергетична модель комунікативних процесів. Проблеми прикладної лінгвістики. Науковий збірник за матеріалами III Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті Р. О. Якобсона. – Одеса: Астропринт, 2008. – С. 227–233.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOCIO-CULTURAL AND LINGUISTIC COMPETENCE THROUGH TEACHING LEXICAL GAPS METHOD

Kahriman R.

Ishik University, Iraq

Due to the globalization processes in the world and the increasing relevance of cross-cultural communication the study of a phenomenon known as cross-language gaps becomes very important.

The study of lexical gaps starts with the work by Chomsky (1965) and Chomsky & Halle (1965). They distinguish between on the one hand accidental gaps, which are words that do not exist but could be reasonably expected to exist, and on the other hand systematic gaps, which are words that are not even expected to exist since they violate the rules of what a «good» word is. In much of the subsequent work, however, the term lexical gap is reserved only for the accidental gaps.

The modern conception of foreign languages education is based on the integrated teaching language and culture. Thus, in teaching English it is necessary to strengthen its socio-cultural component and avoid only factual and informative introduction of the material.

The goal of our study was to develop socio-cultural and improve linguistic competence of students by means of lexical gaps. The investigation took place at Ishik University and 128 first-year students (Education Faculty, specialization «English Language Teaching») took part in it within the course «Communication Skills». The development of socio-cultural and linguistic competence involved several stages. The objective of the first stage was to interest students in gaining knowledge about different peoples and their cultures, to show how diverse both the world is and the people living in this world, to achieve a positive attitude towards learning about other cultures and to awaken in them the desire to interact with other cultures. Watching films about customs, traditions, culture, cuisine, education of English speaking countries and panel discussions appeared to be effective. Students were explained the phenomenon of lexical gaps and were given the task to write down cross-cultural lacunae and find out their definitions and equivalents in the dictionary. Discussion of lexical gaps took a specific place, the main aim of which was the development of communicative culture in the search for the truth. The second stage was devoted to the collecting and processing of learning material. Students had to prepare their own projects on one of the suggested topics. In their projects students represented the risen problems using lacunae, which are peculiar for this area. The project-method suggests an independent cognitive activity of students on the given topic or issue. What is important about this method is that the trainee focuses their attention on the problem researched. In project work language is used for its essential purpose of exchanging information; it becomes more of a means than an objective. Students learned not only new words but also learn new things,

new phenomena and new ways of doing things. The last stage was devoted to improving linguistic competence. The most common linguistic methodology of establishing equivalents for lexical gaps was explained to students. Analyzing projects presented by students the most popular topics were chosen and the most frequently used lacunae were revealed. Here are some of them: «Meals» (brandade, spotted dick, eggnog, cream tea, English breakfast, egg-plum, grass-beef, graveling, chophouse, hideaway, etc.); «Education» (blackboard jungle, continuation class, cadet teacher, exhibition, Scarlet day, common room, double major, academics, drop card, absit, etc.), «Professions» (amanuensis, adventurer, bailie, backseat driver, barrister, barmaid, bitplayer, busker, callboy, crawler, commitor, etc.), «Customs and Traditions» (the Union Jack, Trooping the Colours, Halloween, Boxing Day, Thanksgiving Day, etc.). Based on these data, a complex of exercises aimed at developing language and speech skills was created (fill in the gaps, substitute, match, complete, multiple choice, short «yes-no» questions, make up your own sentences/dialogues, write an essay, etc.). To sum up all this work, a review test was given to students. The results of this test were positive and showed a great progress of students on the issues being studied. Thus, in the formation of socio-cultural competence within the subject «Communication Skills» it is necessary to combine creatively different tools and techniques to use different types of exercises. Lexical gaps proved to be one of the best sources and means of socio-cultural competence formation.

Consequently, the results of the study have revealed that teaching lexical gaps helps to raise linguistic awareness of students, their socio-cultural competence and urge them to think innovatively and creatively.

References

1. Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
2. Krumm, H. (2010). *Intercultural learning and intercultural communication. Manual language teaching*. Basel: Tübingen.
3. Lehrer, A. (1970). Notes on Lexical Gaps. *Journal of Linguistics*: 6. 257–261.
4. Sinclair, J. (1996). The Search for Units of Meaning. *Textus*: 9. 75–106.

BINARY CLASSES AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGES IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES

Pampura S. Yu.

Donbas State Pedagogical University, Ukraine

Integration of Ukraine into the European Union requires considerable changes in its system of education. The problem of socialization of young people in interethnic and intercultural space acquires special significance, and knowledge of a foreign language is considered as one of the means to expand the professional knowledge and skills of students. University graduates should master a foreign language at a sufficient level for their professional and personal communication. Therefore, there is the necessity to provide efficient teaching and improve the quality of the acquired knowledge. Modern education challenges teachers not only to give students knowledge of the language, but to form special competence conducive to their future professional activities.

Modern level of intercultural communication demands transformation in the system of vocational training for students of non-linguistic specialities and introduction of multidimensional teaching of a foreign language for special purposes. The study of a foreign language at the present time means no longer the study of the language of its speakers, but the language of intercultural communication which enables speakers of different languages and cultures to understand each other.

Globalization of the English language as the main intercultural language, the demands to training modern engineers, IT-specialists, economists, managers and other professionals mastering modern advanced technologies, the need for communication (placing orders for equipment supply, studying operating instructions, dealing with foreign business partners, etc.) set new goals in the professional English teaching.

The problem of the professional English teaching has been worked out by many scholars: D. A. Wilkins, H. G. Widdowson, N. D. Glaskova, T. Yu. Zagryazkina, G. A. Kytaygorodskaya and others. It should be recognized that the level of fluency in foreign languages of university graduates does not always correspond to modern requirements. This fact stipulates the topicality of the problem. The method of teaching English based on cramming words and slogging away at grammar has exhausted its resources, which causes the necessity to search for a model of teaching considering the specific character of the profession and grounded on systemic methods and means aimed at the development of speaking skills conducive to the effective international communication.

One of such models is a binary class, conducted jointly with teachers of the professional cycle. As a kind of training, binary classes combine theory and practice of two subjects. Being one of the forms of a

project, binary classes create conditions for the practical application of knowledge and motivate students for learning the subject.

Integrated classes encourage students to apply their knowledge and skills acquired in different subjects. Discipline «Foreign Language» is integrated by its nature as it offers knowledge in many fields of science as well as real everyday life. The main purpose of such classes is to teach professional terminology in English and to acquire business and professional communication skills in English. Binary classes are usually conducted by two teachers and should be thoroughly planned. The aim of this method is not to equip students with the established set of linguistic knowledge but to teach them to use their skills for conducting conversations on professional topics.

Binary classes are expected to increase the interest of students in the teaching material as well as in the study of a foreign language. The knowledge obtained becomes more conscious. The younger generation develops a scientific style of thinking, the ability to intercultural communication. The teaching process becomes developing, which is a peculiar feature of modern education in the world.

References

1. Бакиева Л. А. Условия формирования интереса к изучению английского языка у студентов неязыковых вузов / Л. А. Бакиева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 4. Ч. 1. – С. 22–24.
2. Голуб Т. П. Інтенсифікація навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1243>
3. Мельник А. Організація інтегрованих бінарних занять з іноземної мови професійного спрямування та профільного предмета [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/2313/1/Melnyk.pdf>
4. Мусницкая Е. В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения у студентов неязыкового вуза / Е. В. Мусницкая // сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 2000. – Вып. 454. – С. 9–15.

WEBINARS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Savchuk H. V.

International Humanitarian University, Ukraine

With the development of information industry there appeared new capabilities aimed at making our life better and more comfortable. Noisy and stuffy lecture-rooms have given way to virtual conference-rooms and platforms for webinars. However, true communication can't be replaced by online discussions, but in a number of cases it is an excellent opportunity for distant learning or making a presentation. Every day more and more people are looking for opportunities to study without wasting time and money on tiresome trips and flights. So, the best way to solve the issue is to find webinars' platforms or to participate in online video conferences.

The modern system of education incorporates information techniques and computer telecommunications too actively. Especially the system of distant education is gaining favor that can be explained by a number of factors: all private and state higher education institutions are equipped with PCs and most students prefer to use social media. Technology is constantly changing; therefore, it isn't surprising that in recent years the interest of linguists, teachers has focused on investigating innovations in teaching foreign languages as the regular form of delivering a lecture, seminar has become ineffective [I. V. Grubin, N. V. Morze, O. N. Zhidkova, O. V. Ihnatenko, T. L. Gerasimenko, T. M. Gulaya] [1; 2].

The *object* of the article is using webinars as an integral part of smart technologies in English language teaching at higher education establishments.

The *subject* of the research is a virtual seminar possessing signs of interactivity and being an alternative to distance learning at universities.

The *tasks* of the research may be formulated as follows: 1) to give a definition of the term webinar; 2) to describe the advantages and main features of webinars; 3) how to organize and incorporate webinars in English language teaching at higher education institutions.

Webinars are web-based seminars, which usually include over 30 participants and are used to conduct presentations, workshops, lectures and large-scale meetings. Since webinars are held online, they allow companies, institutions to save money on travel, catering, and venues, all of which are costs commonly associated with face-to-face seminars [4].

Webinar features and advantages: to display slides, talk to your audience, record everything, edit, chat, conduct surveys and polls and stream video.

Hosting a webinar requires the use of specialized software that configures presenter and audience PCs for communicating. Many vendors offer webinar software applications.

Webinars should be offered on line by universities, colleges. On line webinars permit students to join the learning program at any time and let them control pacing. But educators should certainly work to keep their ownership and control of their own materials. Webinars allow introducing distance education, examining programs for students, especially for those who were unable to attend lectures and seminars for one reason or another. For instance, foreign students can view a webinar presentation, complete the assignment and to mail it to a lecturer.

Today English teachers can search the net and find a lot of webinars' recordings that are done by Macmillan Education Center, British Council, Cambridge English teacher (online professional development for English language teachers around the world), or just to make use of professional development program for English teachers that includes recordings from previous webinars, corresponding downloadable presentations and additional resources. Webinar presentations may be on different topics: 1. Learning and the teacher. 2. Language knowledge and awareness. 3. Professional development and values etc [3].

Using webinars at higher education establishments can involve changes in the role and tasks of the English educator. Stimulating students' participation in webinars and providing opportunities for active engagement in the process of English language learning can help educators to get feedback on learners work as quick as possible. Moreover, English educators can experiment with new computer technologies, methods, material, and approaches taking part in webinars. Perhaps the most valuable contribution of webinars to English language teaching is their role in facilitating educators' access to professional material (presentations), resources. For example, the webinar «Changing English: What Teachers Should Know,» demonstrates the ever-changing nature of English and what teachers need to know in order to successfully keep up. Regional English Language Officer Kevin McCaughey gives some tips for English teachers and points out that it is important to keep with the technology, and consider the new literacies. He describes online chats, blogs, tweeting, discussions forums, texting and social media as new literacies and demonstrates how these forms of writing are different from traditional classroom writing. He points out that all languages evolve, and today we can trace new forms of the language and most importantly, for educators to rethink the way of English teaching and accessing, since technology is constantly altering.

Incorporating webinars in teaching foreign languages allows to supplement traditional techniques and to increase students' motivation to study and to develop their intellectual and creative potential.

References

1. Морзе Н.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання [Текст] / Н.В. Морзе, О.В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31–39.
2. Smart-технологии (вебинары и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. «Экономика, статистика и информатика / Т.Л. Герасименко, И.В. Грубин, Т.М. Гулая, О.Н. Жидкова, С.А. Романова // Вестник уМо. – 2012. – № 5. – С. 9–12.
3. American English. – [Electronic resource]. – Mode of access: <https://americanenglish.state.gov/resources/american-english-webinars>
4. Gabriela Warren. How to organize and host a webinar. – [Electronic resource] / Gabriela Warren. – Mode of access: <https://www.lifewire.com/how-to-organize-and-host-a-webinar-2377237>

USING MOBILE APPS TO ENHANCE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN AND OUTSIDE THE EFL CLASSROOM

Slobodianiuk A. A.

Ushynsky University, Ukraine

Mobile phones and smartphones in particular have become a part of modern life for a vast majority of people. The purpose of this technology is undoubtedly revolves around communication through language which concurs with one of the primary objectives of language learning – acquiring communicative competence. Thus the usage of smartphones in EFL classes can be viewed as an effective tool of developing language proficiency in the modern hi-tech society.

Let us consider the term «communicative competence» first. Communicative competence refers to a learner's ability to use language to communicate successfully. Canale and Swain (1980) defined communicative competence as a synthesis of an underlying system of knowledge and skill needed for communication. According to them, there are three types of knowledge: knowledge of underlying grammatical principles, knowledge of how to use language in a social context in order to fulfil communicative functions and knowledge of how to combine utterances and communicative functions with respect to discourse principles. In addition, their concept of skill refers to how an individual can use the knowledge in actual communication that is outside the classroom.

As smartphones and messaging apps become more prevalent, their potential for ready-made communicative activities in the classroom comes to attach great importance. If the students are good at their smartphones, it is reasonable that teachers can make great use of that potential to assist language learning. One beneficial function of the smartphone is its ability to exchange text and multimedia between users. The teachers can explore the messaging function of smartphones and therefore employ the free messaging apps to boost students' communicative competence inside and outside the English language classes.

Using mobile apps in EFL classes implies the ability of an instructor to be creative, designing different activities based on the usage of the apps appropriate to the communicative objective of the lesson. According to Harmer (2007), instructors must create suitable settings and appropriate methods and materials to fit the different cognitive or affective needs of students.

While designing the activities based on mobile apps an instructor should bear in mind that there can be two types of communication: written and oral. To enhance written communicative competence we used such popular messaging apps as *WhatsApp*, *Viber* or *Kakao Talk*. A simple example of using *Viber* for acquiring communicative competence in terms of writing is the creation of few *Viber* groups for the students to compete in the quest. The given method was tested on 15 students (three groups of 5 students in each) who were sent the task to their group and were to find the answer discussing it only by texting each other in the group. Also they were allowed to ask the instructor (facilitator of the group) for some hints. This activity turned out an effective tool of enhancing written communicative competence outside the classroom: the students were wandering around the city center trying to find the supposed location (sight) having the description of the one sent to their *Viber* group (for instance, «You can eat it. But tourists prefer to take pictures of it standing next to its house. It changes its clothes few times a year.» – was used for the description of the statue of cow which is situated next to a famous restaurant «Steak House»). As the final task was to gather all the members of the *Viber* group at the attraction, take a selfie with the landmark on the background and send the picture to the instructor, the activity itself was rather real-to-life considering the fact that all the members of the group were initially at different spots in the city center and were to communicate with each other by texting in the group.

To enhance oral communication competence one can use the Voice Memo Recorder. It has a great advantage as it can be found even in feature phone, not smartphone. One of the options to use it is Voice Memo Recorder Interview which implies students to interview each other in pairs or small groups and then share it with the neighboring group. The other option here can be giving the students a topic or a question that they must respond to with amount of details within limited time. A few minutes is an optimal time limit in which students are required not only understand the subject, organize the speaking structure but also provide a recorded audio response with personal ideas and details. It can be done either in a group or as individual activity. After acquiring the spoken response from students, the teacher should offer reasonable feedback to them via an audio message as well. Also considering that the primary objective of oral training activity is to develop communication and fluency, the feedback should focus on pronunciation, organization and constructive comments on the topic. Besides encouraging students' oral practice and improving their communicative competence, this activity greatly raised EFL teaching efficiency.

To conclude, given that mobile phones are a part of life of almost everybody nowadays, teachers should take advantage of this technology and thus find more and more opportunities to make their language classes in a fun and friendly manner, and students can come to acquire essential motivation and substantial communicative competence in developing their English language proficiency. The activities described in this paper are only few simplified examples for smartphone / feature phone and mobile apps use in this way. They are relatively easy to set up and supposed to provide inspiration and motivation to the language learners and instructors.

References

1. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
2. Chen, N. S., S. W. Hsieh, and Kinshuk. (2008). Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning. *Language Learning and Technology* 12 (3): 93-113.
3. Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
4. Pollard, A. (2015). Increasing Awareness and Talk Time through Free Messaging Apps. *English Teaching Forum*, 53, 25-32.
5. Zhang, L. L. (2016). Enhancing Communicative Competence through Free Messaging Apps in EFL Classes. *Creative Education*, 7, 2597-2603.

SPECIFIC FEATURES OF THE MAIN SPEECH SKILLS SET FORMATION WHILE TEACHING ENGLISH TO FOREIGN STUDENTS

Sotnykov A. V.

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Ukraine is becoming more and more popular among foreigners who get their degree in our country. Usually, it is the English language which is taught as a second foreign one. It goes without saying that it leads to certain difficulties related to the necessity of the main skills set formation. It is the mother tongue interference which is considered to be the main problem. It has a lot to do with the grammatical structure of the language and the social-cultural aspects.

We treat the communicative skills set as an ability of a person to perform speech activity in accordance with the aims and situation of communication. It is composed of the linguistic, speech, social-cultural, social and strategic skills sets. The researchers state that *linguistic* skills set presupposes the systemic knowledge of a given language, awareness of the language units' functions rules, an ability to understand the interlocutor's ideas and express the speaker's personal attitude towards the communicative situation in oral or written forms. The *speech* skills set [1] is understood as an ability of a speaker to choose the appropriate language means which correspond the communicative situation on the basis of the fundamental regularities of the ideas' expression by means of the language. The *social-cultural* skills set [2] is viewed through the knowledge of the social-cultural interaction by the native speakers. *Social* skills set presupposes the willingness and ability to perform communicative activity with other members of the social group, as well as the ability not to be lost in the changing context terms. Some researchers [3] also define the *strategic* skills set which allows the speaker to disprove the utterance in case of necessity, to find out the meaning of an utterance on the basis of the context, and so on. It is the ability of a speaker to use different strategies of the discourse modeling depending on the communicative situation and the ultimate aim, which is understood as the *discourse* skills set [4].

Taking into account the fact that the linguistic skills set (being the complex unity of other skills sets) includes the listening comprehension, writing, speaking and reading itself, it is possible to say, that the mother tongue interference turns out to be the main problem. As the example, we'd like to illustrate it sharing our practical experience of teaching English as a second foreign language to the Arabic speaking students. Thus, as for Arabic, each part of speech has its own formation rules, which inevitably leads to some difficulties. It turns out to be difficult for students to understand English word formation, as nouns, verbs and adjectives follow different word formation rules in English and Arabic. Moreover, there is only one present tense's form in Arabic (it combines the features of the English Present Simple and Present Continuous tenses' forms) which may cause difficulties while using gerundial complexes and gerund itself. Also, the use of the pronoun is not as obligatory in Arabic as it is in English; it is the verb's inflection which indicates the person and number. We think that these difficulties may lead to certain problems while teaching listening comprehension, speaking or writing. These difficulties may be overcome by means of extensive explanation, of paying more attention to practicing certain grammatical structures, reading books in English with the further systemic analysis of grammatical differences, but it is the mother tongue grammatical system the students will rely on. As for teaching writing, there are no capital letters at the beginning of a sentence in Arabic, and punctuation is less developed in comparison with English. It makes students use much longer sentences, use commas instead of full stops, which, in its turn, complicates the understanding of the text. To make things worse, there are no phrasal verbs in Arabic, as well as there is no significant difference in the modal verbs semantics. Judging from our experience of teaching foreign students, we can say that the use of modern textbooks aimed at teaching writing is an appropriate solution (see, for instance, [5]). But it is necessary to pay more attention to the very systemic analysis of the English written communication with the significant cultural differences between the English and Arabic speaking communities into account. Phonetic problems are worth mentioning too. There are only 6 vowel phonemes in Arabic versus 20 vowel phonemes in English, and it is a problem as Arabic speaking students understand the long-short vowel opposition only. If to address our experience, the use of special literature [6; 7] and recorded speech at classes can partially solve the problem, provided that the recording is properly selected and processed by means of modern software. Also, it is of vital importance to pay attention to pronunciation and intonation patterns' usage.

References:

1. Бастрикова Е. М. Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Лингвокультурологический аспект / Бастрикова Е. М. – Казанский государственный университет, 2004. – 348 с.
2. Айзікова Л. В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору / Л. В. Айзікова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. ст. – К.: Київський інститут туризму, економіки і права, 2000. – С. 298–308.

3. Мисечко О. Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ // Режим доступу: <http://alumni.iatp.org.ua/publications/files/2005052317234416.doc>.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
5. Evans Virginia. Successful Writing / Virginia Evans. – Express Publishing, 2000. – 153 pp.
6. Gerald Kelly. How to Teach Pronunciation / Kelly Gerald. – Pearson Education Limited, 2000. – 154 pp.
7. Hancock Mark. Pronunciation Games / Mark Hancock. – CUP, 1995. – 108 pp.

USING VIDEO FRAGMENTS TO DEVELOP SPEECH FLUENCY

Vasylenko O. B.

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

Among the problems being theoretically and practically solved by the methodology of foreign languages, communicative competence and ways to achieve it are vital. The main goal of studying a foreign language is the development of a foreign communicative competence in the aggregate of its components: linguistic, speech, socio-cultural and educational-cognitive. Therefore, the teacher faces an important task – to create the conditions for communication during a foreign language classes. It is equally important to involve students in the cultural values of the native speaker of the language. Video can help achieve of these goals, the use of it contributes to the implementation of an important requirement of the communicative methodology – to present the process of mastering the language as a comprehension of a foreign living reality.

In the process of learning English language students very often experience difficulty in understanding oral speech. Using video with lexical content corresponding to the students' level of language knowledge contributes greatly to the development of listening skills as well as speech fluency in discussing the watched fragment. Television programs, movies and video fragments from YouTube in English language are a great source of material for intermediate-level students for these purposes. There are many reasons to use video when teaching English. Video combines visual and audio incentives, it provides a real communication situation, delivers cultural information, it can be controlled (stop, pause, replay a fragment) and it can be used for group or individual classes. The picture allows the students to see the facial expressions and the body language of the actors, and also to catch the intonation pattern of the utterances.

A great number of interesting exercises can be derived from the video even of a short duration: it is interesting to watch the video without sound to suggest what happened to the characters, and then turn on the sound and check their guesses. And vice versa – close the screen and just listen to the conversation, sounds, music and describe the scene. You can also use subtitles to test your perception by ear. Students of the third year of study are already prepared to watch and understand films and programs adapted for them, but they are frustrated while watching full-length feature films, because of the speed of speech by the actors or language itself. Certainly students like watching films, but passive watching does not lead to appreciable result [2].

It is very useful to offer students structured activities and discussion together with video fragment, such as cards with multiple-choice questions. Students will choose out of the suggested variants while watching video fragment. Alongside, it is useful to hold pre-watching and post-watching discussions. As the students listen to the dialogue in the video fragment, answer the questions, discuss the questions and events in the program, they use three of four major skill areas of language learning.

It seems that the students learn language directly from movies or video, in fact they learn primarily from the exercises. The language in the movies and videos is usually too fast, too difficult and too idiomatic for intermediate-level students to follow. That is why questions are based on very clear and easy segments of dialogue and obvious visual clues in the program. This enables students to answer the questions at their level that keeps them involved in the program and focused on the lesson. Having viewed a section, students can measure their own listening and reading comprehension based on accuracy of their answers to the viewing questions. This clear indicator of progress keeps students optimistic and motivated during the lesson [3].

To succeed the teacher needs to prepare not only the cards with questions, but visual aids diagramming aspects of the program such as characters, locations, major events in the plot. A list of easy questions might help teachers when facilitating the pre-watching and post-watching discussions as well [2].

The scheme of fulfilling these tasks can look as follows:

1. Teacher's introduction or review discussion of events in the video – 5 min.
2. Pre-watching by reading the questions from the cards, discussing vocabulary, predicting the answers to the questions – 5 min.
3. Watching a segment of the video – 10 min.
4. Post-watching by answering the questions and discussing the events in 10-minute segments of the video – 5 min.

5. Pre-watching the next segment of the video – 5 min.
6. Watching the next segment – 10 min.
7. Post-watching discussion – 5 min.

As it is understood from the overview, to watch 20 minutes of one program or video takes 45 minutes. But this technique is very flexible and can be integrated into curriculum in many ways. It is possible to choose the most suitable parts of the video or a program and watch them as a serial once a week while the topic is being studied. Different tasks can be given to the students as individual work at the end of the module: to watch the whole program or a video individually and write a composition on the suggested topic, present one's own opinion on the problem raised by the watched material, and so on [3].

The choice of films for the students of the third and fourth years of study depends on the topic being studied. If students already have some knowledge of not only lexical units within the scope of a definite professional topic, but also of the facts and procedures concerning their future career – this can add to the enjoyment and satisfaction of students by the process of study.

For example, while studying the topic Property Law the students are offered to watch «Duplex» – film the plot of which deals with different types of property rights; for the topic Family Law they are offered – «Laws of Attraction» or «Kramer vs. Kramer»; for the topic Fraud – «The Hoax» or «Matchstick Men»; for the topic Contracts – «Bedazzled».

Here are some tasks the students are offered to fulfill while watching film «Duplex».

A. Listen to the following dialogue and answer the following questions.

1. Why did Mike decide to buy a new house?
2. What is the procedure of buying a house in the USA Mike tells about?
3. Is the procedure of buying a house in Ukraine the same as you've listened to in the dialogue?

B. Watch the introductory part to the film and fill in the missing words and phrases in the following text.

NARRATOR: So, you're finally (1) down. You've saved up a little (2) and are ready to dive into the real (3) market. Let's do a little shopping around. The American dream home. Two bedrooms, two bathrooms, one doghouse, one garage, two (4) It's cosy, safe, and just barely within your overstretched (5) [5].

C. Answer the following questions.

1. What is a duplex?
2. What does rent control mean?
3. Can the couple evict the old lady?
4. What type of ownership do they have?
5. Did they take a mortgage?

The use of video materials is an effective means of developing the speech activity of students, allowing to solve several problems simultaneously, which corresponds to the principle of an integrated approach in teaching. Students get a visual representation of the life, traditions, language realities of English-speaking countries. The use of video contributes to the individualization of teaching and the development of the motivation of the speech activity of students.

The students are usually interested in fulfilling the tasks as the plot of the chosen films is within the scope of their future occupation and they already know legislature of Ukraine, so it is interesting for them to compare Ukrainian and, for example, American Laws. During the lesson students actively listen and participate in conversations concerning the suggested topic, thus developing critical aspects of fluency. Watching films to develop fluency gives teachers and students a structure to maximize language learning, so that students do more than simply watch television.

References

1. Mark McKinnon. Teaching technologies: teaching English using video//One stop English [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-technologies/teaching-technologies-teaching-english-using-video/146527.article>
2. Kieran Donaghy. How can film help you teach or learn English?//British Council [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english>.
3. Norico Ishihara, Julie C. Chi. Authentic Video in the Beginning ESOL Classroom: Using a Full-Length Feature Film for Listening and Speaking Strategy Practice//American English [Electronic resource]. – Access mode: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/04-42-1-h.pdf
4. Burt, M. (1999). Using videos with adult English language learners. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement. Eric Digest ED 434539
5. Duplex (2003). Script//Lingualéo [Electronic resource]. – Access mode: http://lingualeo.com/ru/jungle/duplex_2003-92030#/page/1

VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS AND THEIR IMPLEMENTATION TO THE TRAINING PROCESS

Veretina I. A.

Odessa National Academy of Food Technologies, Ukraine

The main task of learning as a process of person formation is to create ways and means of information possibilities utilization through its impact on people during the learning process. Personality-oriented education is learning where the personality of the student, his identity, self-worth is put on the first place; subjective experience of each student is first disclosed and then coordinated with education content.

If we consider the learning process in terms of the knowledge and skills system formation for the activity in certain situations, it can be argued that virtuality is one of its basic principles. Appeal to the imagination of the student as to the mechanism of generating the virtual world in the traditional form of learning takes place when the teacher begins his story on the topic of the lesson.

The process of professional training at any educational technology and form of education should take place in a specific environment, being in which the student acquires knowledge. For modeling professionally-oriented learning situations that are unavailable in the conditions of the institution, such environment can be created artificially. Thus, the virtual learning environment can be defined as existing temporary, created for the process of mental perception artificial environment that can be expressed through text, illustrations, graphics, music, movies, laboratory equipment, etc. The process which uses a set of tools and methods for the generation and implementation of virtual environments for active interaction with them or inside them is virtual.

The major educational technologies for virtual learning process are action-oriented and learner-focused technologies of formation and implementation of computer information-educational environment based on a systematically organized collection of organizationally-pedagogical, psychological-didactic, communication and software – technical means.

Virtual learning environment today is one of the forms of information technologies utilization in education. As part of the information technology, virtual learning environment has specific educational opportunities in the university education, namely:

- intensification of the learning process, activation of cognitive activity of students by increasing its motivational component;
- wide opportunities for use of professionally-oriented learning situations for the development of abilities and skills;
- fundamentalization of future specialists training in professional disciplines;
- implementation of individual pace of learning, the use of already learned material on practice, that leads to the reduction of time for training.
- systematic, interactive, progressive nature of the process of acquiring/accumulation knowledge through the integration of theoretical and practical training material into an organic whole and the possibility of a permanent modification;
- more thorough preparation of the future experts in professional disciplines through the strengthening of theoretical material on the practice that leads to a reduction in time for training; – student-focused orientation, which leads to the removal of the psychological burden on students, the implementation of individual learning pace, and therefore, better learning.

The peculiarities of virtual learning environment are identified by the balanced interaction of education objects (students and teachers) and facilities (computers and other technical training), the use of the totality of means and methods of formation and implementation of virtual images and means for active interaction with them or within them, integration of traditional (real) and programmed instructions using teaching aids and educational-methodical complexes.

It is difficult to find today even one discipline in the modern curriculum of any educational establishment – from elementary/higher school to university – which does not need or use any additional appliances – computers, video/audio records, special devices for laboratory works, etc. in the training process. The main reason of this lies not in the lack of tutors' competency who can not tell their students about this or that phenomenon during the lecture or lesson. The flows of information are so vigorous that new generation of young people who are growing together with new gadgets, which are getting smarter not every day – every hour of their life, can not imagine their life without them and rightly consider that these electronic tools should be used in the process of study. The students, especially «digital outliers» also become more independent and want to learn what *they* want by means of methods they used to. That's why the appearance of virtual learning environments is a logical consequence of the digital revolution and their implementation to the training process is inevitable.

References

1. Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2009). Student teachers' approaches to learning in relation to their motivation and their perceived competence. Paper presented at the conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Rovaniemi, Finland.
2. Bloom, B.S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
3. Burbules, Nicholas C. and Thomas A. Callister Jr. (2000). Watch IT. The Risks and Promises of Information Technologies. Boulder, Colo.: Westview. – 188 p.
4. Farrell, G. The Changing Faces of Virtual Education. – Retrieved from: <http://www.col.org/virtualed/index2.htm>.
5. Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596–1603.
6. Vereitina I., Baidak Yu. (2015). Personal Educational Activity of a Student in the Interactive Foreign Language Virtual Environment/ Educational Alternatives, vol. 13, 2015.pp: 546-552
7. Vereitina I., Baidak Yu. (2015). Virtual educational environment and activation of students professional and creative potential. Proceedings of the conference: Contemporary innovation technique of the engineering personnel training for the mining and transport industry. – Dnepropetrovsk, 285–292.

ACTIVIZATION OF STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY BY FORMING THEIR POSITIVE MOTIVATION TO LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Yanchuk O. V.

Kyiv National Linguistic University, Ukraine

One of the didactical conditions of students' cognitive activity is the formation of positive motivation in the study of foreign languages.

Exactly positive motivation leads to success and result in mastering humanitarian knowledge by students. «Mandatory and indispensable condition for achieving success, irrespective of what general and mental capacity the person has, is positive motivation, deep and active interest, effort to achieve the goal of this activity,» – says K.M. Gurevich [2, p.10].

Motivation positively affects all psychic processes of personality – attention, perception, memory, imagination, thinking and so on. Attention appears, above all, to what is of interest to the individual. Interest – is one of the most effective exciters of attention: voluntary as well as involuntary. Attention to the object is observed in cases where the object is of personal importance for the student. An important role is played by setting goals that cause quite active and intense attention.

Gurvich P.B. and Grigoryan S.T. distinguish the following types of motivation of foreign languages study:

- 1) target (communicative) motivation;
- 2) motivation caused by the students' understanding of the progress achieved in mastering language or certain aspects of it;
- 3) motivation caused by emotionally-personal interests of students to the country language of which is studied (geographic motivation);
- 4) cognitive motivation caused by interest of students to a deeper understanding of language form;
- 5) motivation caused by the students desire to obtain information in as full and definite system as possible;
- 6) motivation caused by a sense of satisfaction that students receive during the execution of certain types of exercises – instrumental motivation;
- 7) motivation caused by a sense of aesthetic pleasure that students get during learning (aesthetic motivation) [1].

The nature of motivation can be judged by the level of students' success, their attendance, interest, progress.

The indicator of motivation absence may be passive students in the classroom, the reluctance to fulfill the tasks or to be active, conversations between them, indifference to the educational process.

Researchers define two kinds of positive motivation in the process of foreign language learning.

The first type – is a prospective motivation associated with the realization of distant learning objectives, its usefulness for future profession. For the development of this kind of motivation in the process of teaching the importance of foreign language for their future careers is explained to the students. This can be communication with colleagues at international conferences, the opportunity to work abroad, reading of professional literature – newspapers, magazines in foreign language, and the possibility of using the Internet to read texts according to their specialty.

The second type – is procedural motivation, i.e., the «motives of actions» caused by the interest of students while performing educational tasks (exercises). This type is especially significant because it provides a high level of cognitive activity [3, p. 33].

High procedural motivation of students that appears during language practice, tends to spread to the whole process of foreign language learning. Having convinced that foreign language – is a real communication tool, with which it is possible to express yourself as a person, a student begins to perform various types of work (provisionally speaking exercises, explanations of rules, etc.). They begin to be perceived as a necessary precondition for the opportunity to participate in an attractive for the student activity – foreign language communication. As a result activity of students at all levels of the educational process increases [4, p. 81].

For the development of this kind of motivation we used educational materials that were of interests to the student because of their content, included new and valuable extralinguistic information, that met their spiritual and intellectual needs. In addition, during the classes we used methods and techniques of teaching that touched the emotions of students, the scope of their interests – in this case everything related to their future profession.

Development of motivation in some ways depends on what methods and means a teacher uses, and how he organizes the activity of students. Using certain conditions under which learning process becomes psychologically interesting and encourages students to acquire knowledge, creates potential for development of motivation. It is necessary that the entire student's learning activity was motivated.

Thus, the formation of students' positive motivation to learning activity requires the development and establishment of their professional interest, cognitive and social motives of learning, providing a favorable emotional and psychological microclimate in the classroom.

References

1. Гурвич П. Б. Усиление мотивации учебной деятельности на овладение лексикой иностранного языка / П. Б. Гурвич, С. Т. Григорян // Иностранные языки в школе. – 1976. – №5. – С. 50–55.
2. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьника / К. М. Гуревич. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
3. Ермолаева Н. М. Мотивация как фактор интенсификации учебного процесса в техническом вузе / Н.М. Ермолаева // Обучение видам речевой деятельности в неязыковом вузе: Сборник научных трудов. – Краснодар, 1980. – С. 33.
4. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на 1 курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К.: Вища школа, 1989. – 160 с.

CLASSROOM DISCOURSE: TEACHING INTONATION OF SPEECH ACTS

Yeremenko T. Ye., Yumrukuz A. A.

Ushynsky University, Ukraine

Over recent years there has been increasing interest in teaching speech acts in English as a Foreign Language. Most scholars argue that in contemporary conditions of globalization communicative pragmatics an important issue in teaching language. They also point to the effectiveness of teaching pragmatics explicitly. As Bardovi-Harlig and Mahan-Taylor claim, the chief goal of instruction in this respect is to raise learners' pragmatic awareness and give them choices about their interactions in the target language [1, p. 38], since how native speakers navigate through these choices may not seem obvious to language students [3].

The communicative approach presupposes situational and functional foreign language teaching. Primarily it means that speech activity in a language taught should accompany all other kinds of classroom activities. Thus language becomes the central factor in the teaching frame. Therefore, consciousness-based teaching of classroom interaction gains obvious urgency. A strong emphasis should also be put on the affective or emotional domain of learning to counterbalance the traditional focus placed exclusively on students' activities.

Classroom discourse refers to the language that teachers and students use to communicate with each other in the classroom. Herewith, about 70 percent of the classroom time constitutes teacher talk. It is used in class when teachers are conducting instructions, cultivating students' intellectual ability and managing classroom activities. An important part of the teacher's speech activity is also that of controlling the level of students' attention and comprehension at each stage of the lesson. The teacher's verbal behavior influences that of students, thus making speech one of the basic means of foreign language teaching. That is why classroom discourse may be defined as the *process of interaction* between the teacher and learners, which occurs during other kinds of activity and is determined by them. Classroom discourse is heterogeneous as to its functional structure and is worth studying on all language levels, including prosody.

According to Sinclair and Coulthard [2] classroom discourse can be described in terms of the following units: act, move, exchange, transaction and lesson; the smallest unit being a speech act. The functional perspective of speech acts in the classroom discourse makes it possible to define the ones most typical of this discourse:

- *markers* – function to indicate the boundaries of various stages of the lesson; mainly encountered at the beginning of the framing move expressed by ‘Right’, ‘Well’ etc.;
- *elicitation* – one of the main acts of initiation which functions to elicit information;
- *false start* – re-starting talk when the speaker feels that the thought could be expressed better;
- *nomination* – calling the student to be next, for instance ‘You’, ‘Well’, ‘Yes’ etc.;
- *bidding* – its function is to signal a desire to actively participate in the discourse, for example, ‘May I?’
- *check* – aims at giving the teacher a possibility to make sure that his previous act was successful, for example, ‘Is that clear?’ ‘Right?’
- *evaluation* – used to confirm that the teacher has heard the reply. Its function is always expressed prosodically since such markers as ‘Good’, ‘Right’, ‘Yes’ can stand for positive (pronounced with high fall or mid fall), or negative (uttered with low / mid or high rise) evaluation, and others.

Thus, speech acts constituting classroom discourse can perform different functions, a lot of them expressed only prosodically. The most important role of prosody is in the speech acts which are of the same lexico-grammatical content but different as to their function, for instance, in such speech acts as evaluation, check or marker, which are often realized in classroom discourse by the words ‘Right’, ‘Well’, ‘Good’. In these cases it is prosody that serves as a functional dominant of the speech act.

We suggest that teaching intonation of speech acts employed in the classroom interaction should include awareness-raising and discourse-completion tasks.

The point of *awareness-raising tasks* is to provide students with a theoretical background of the problem. Nevertheless, this awareness-raising is supposed to be carried out not in a traditional lecturing way, but by means of discourse-based inference. For this purpose learners are offered to keep speech acts journals. As Zeff points out, journaling is an effective method for self-reflection in language acquisition [3]. Thus, asking the students to keep journals of speech acts they observe in the English language classroom brings awareness to the function. At this stage, learners are given a list of video references to interactive lectures, seminars, workshops, practical classes and are asked to protocol different speech acts used by both teacher and students. Afterwards, they are suggested to classify these acts into the above-mentioned categories answering the following questions:

- What is the general intent of the speech act (marker, evaluation, check etc.)?
- What are the additional intentional senses it conveys (positive or negative evaluation, nomination-command or nomination-encouragement etc.)?
- Who is the speech act uttered by – a teacher or a student?
- What intonation patterns are used in these speech acts? (scales, terminal tones; loudness and tempo characteristics)

The *discourse-completion tasks* aim to develop students’ skills of correct speech acts’ intoning in different discursive contexts. At this stage the learners are given a mini-context (one or two initial sentences encouraging initiation or stimulating the reaction) and are suggested to convey certain intention (evaluation, check, elicitation, etc.) using relevant intonation patterns. Afterwards, the students may be asked to modify the intention of the delivered speech act expressing, for instance, stronger or weaker, positive or negative evaluation. Alternatively, the learners may be suggested to deliver some speech act and the class have to infer the intentions conveyed taking into consideration the intonation of the utterance. Having done these productive tasks the students are proposed to role-play a mini-classroom situation, performing the roles of the teacher and learners. The employment of speech acts with various intentional senses should be stressed out and encouraged.

Resulting from our research, when students do awareness-raising and discourse-completion tasks interactional acts accompanying them emerge: topic initiating and terminating, contact establishing or topic-moving, turn-taking and debating. All this as well as creating a non-threatening learner-friendly environment leads to developing skills of effective interaction which are extremely important in conditions of increased cross-cultural communication on a global scale.

References

1. Bardovi-Harlig, K., Mahan-Taylor R. Teaching pragmatics / Bardovi-Harlig, K., Mahan-Taylor R. – Washington, DC: Office of English Language Programs, U.S. Department of State, 2003. – 156 p.
2. Sinclair J. M., Coulthard R. M. Towards an Analysis of Discourse / Sinclair J. M., Coulthard R. M. – London. – 1975. – 163 p.
3. Zeff. B. B. The Pragmatics of Greetings: Teaching Speech Acts in the EFL Classroom / Zeff B. B. // English Teaching Forum, V. 54, № 1. 2016. – P. 2–11.

СИМПОЗИУМ «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

СЕКЦІЯ 1. ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

ОБОСНОВАНИЕ ОБЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ РИТМА ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УФВ

Афтимичук О. Е. Фаур М.-Л.

ГУФВС, Молдова

Западный университет г. Тимишоара, Румыния

Будущему учителю физического воспитания необходимо углублять педагогические знания и повышать уровень специфических дидактических умений, касающихся различных спортивных дисциплин. Во многих случаях теоретические знания не отвечают дидактическим требованиям и потому с трудом применяются на практике. Следует отметить, что для достижения истинного педагогического мастерства должна существовать идеальная корреляция между знаниями относительно преподавания физической культуры как дисциплины учебного плана и уровня практических, проектировочных и моделирующих умений [1].

На предварительном этапе нашего исследования были синтезированы необходимые педагогические умения, касающиеся исследуемой темы. Основываясь на наблюдениях, сделанных на практических занятиях первокурсников в рамках спортивных дисциплин, мы обнаружили, что проблема ритма при исполнении двигательных действий не удостоена должным вниманием, хотя каждой дисциплине необходимы знания и умения комплексной координации, основывающейся на чувстве ритма. Процесс формирования ритма двигательной деятельности предполагает воспитание двигательных навыков. Последние же, применяемые в различных условиях, трансформируются в комплексные умения, что определяет педагогическое мастерство, как в двигательной деятельности, так и во всей дидактической. Для разработки полноценной программы был произведен более глубокий анализ задач, содержания и методов преподавания практических дисциплин 1 года обучения, таких как гимнастика, легкая атлетика, спортивные игры (гандбол, волейбол), что позволило определить упражнения схожей структуры, которые могут быть иррадиированы от одной спортивной дисциплины к другой, предполагая положительный перенос навыка (рис. 1).



Рис. 1. Междисциплинарный характер процесса формирования
двигательно-дидактической деятельности

Представленная позиция объясняет комплексность построения дидактической деятельности учителя физического воспитания, заключающейся в схожести с умениями комплексной координации, базирующихся на общей ритмовом качестве, входящим в состав целого ряда личностных качеств, таких как зрительная, слуховая, двигательная память, темпо-ритмическое чувство, двигательная координация, которые формируют основу двигательно-профессиональной деятельности личности учителя на уровне комплексной координации [4]. В этом ракурсе специфика ритма двигательно-дидактической деятельности проявляется в наложении ритмических структур в упражнениях профильных дисциплин, в процессе взаимодействия которых синтезируется ритмическая структура двигательной профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что суммированные характеристики основных ритмических компонентов двигательной профессиональной деятельности могут формироваться адекватными дисциплине специфическими средствами, образовательное содержание которых обладает потенциалом избирательного и общего действия по воспитанию личностных качеств будущего учителя, обеспечивающих темпо-ритмические и координационные факторы. Эти средства предоставляет дисциплина «Музыкально-ритмическое воспитание», которая главным образом использует ритмические задания, музыкальные игры, композиции, основанные на комплексной координации, осуществляемые под адекватный музыкальный аккомпанимент [2; 3]. В целях проверки выше изложенной декларации, а также для разработки методологии адекватной дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» с адаптированным содержанием, на предварительном этапе нашего исследования была произведена корреляция вышеуказанных факторов с оценками полученными студентами 1 курса по таким дисциплинам, как гимнастика, легкая атлетика, гандбол, волейбол, музыкально-ритмическое воспитание (МРВ) (табл. 1).

Таблица 1

Корреляционные значения специализированных дисциплин и параметров профессиональных способностей будущих УФВ (исходное тестирование: n = 49)

ПАРАМЕТРЫ	Гимнастика		Легкая атлетика		Гандбол		Волейбол		МРВ	
	г	р	г	р	г	р	г	р	г	р
<i>Зрительная память</i>	0,72	<0,01	0,62	<0,01	0,63	<0,01	0,64	<0,01	0,52	<0,01
<i>Слуховая память</i>	0,50	<0,01	0,47	<0,01	0,65	<0,01	0,66	<0,01	0,60	<0,01
<i>Двигательная память</i>	0,70	<0,01	0,59	<0,01	0,71	<0,01	0,71	<0,01	0,71	<0,01
<i>Двигательная координация</i>	0,78	<0,01	0,65	<0,01	0,82	<0,01	0,79	<0,01	0,75	<0,01
<i>Чувство ритма</i>	0,72	<0,01	0,61	<0,01	0,73	<0,01	0,69	<0,01	0,52	<0,01

Как видим, наблюдаются только две умеренные связи ($r = 0,47-0,50$) – между такими дисциплинами, как Гимнастика и Легкая атлетика и параметрами слуховой памяти. При этом численность **средних связей** ($r = 0,51-0,70$) между спортивными дисциплинами и параметрами профессиональных способностей будущих учителей физического воспитания превалирует – 13; а **сильных взаимосвязей** ($r = 0,71-0,82$) – 10. Вышеизложенное явилось базой для аргументации и разработки программы по воспитанию ритма двигательной деятельности у студентов 1 курса, будущих учителей физического воспитания.

Литература

1. Афтимичук О.Е. Структурные компоненты ритма дидактического общения учителя физической культуры и методика его формирования / О.Е. Афтимичук // Фізична активність, здоров'я і спорт: Науковий журнал, № 1 (7). – Львів, 2012. – С. 56-68.
2. Aftimiciuc, O. Jocuri ritmico-muzicale / O. Aftimiciuc, M.-L. Faur. Timișoara : Tipografia «U», 2000. – 32 p.
3. Aftimiciuc, O. Materialul practic la disciplina «Educația ritmico-muzicală» pentru facultățile de educație fizică și sport: Elaborări metodice / O. Aftimiciuc. Chișinău : INEFS, 2001. – 22 p.
4. Faur M.-L. Ritmul activității motrice în sistemul pregătirii profesionale pedagogice a profesorului de educație fizică : Monografia / M.-L. Faur, O. Aftimiciuc, S. Danail. Chișinău : Valinex, 2014. – 151 p.

КРАЄЗНАВЧО-ТУРИСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Богатов А. О., Бурдюжа С. В.
Університет Ушинського, Україна

Сьогодні у виховному процесі загальноосвітньої школи є чималий арсенал форм і методів роботи, спрямованих на формування патріотичного виховання учнівської молоді. Серед різноманітних форм виховної діяльності педагогічного колективу школи, які сприяють формуванню загальнолюдських цінностей у підростаючого покоління, особливе місце належить краєзнавчо-туристичній діяльності. Краєзнавчо-туристична діяльність передбачає не тільки фізичний розвиток учня, а й пізнання рідного краю, вивчення його історії, звичаїв та обрядів, народних ремесел і традицій. Реалізація завдань руху учнівської молоді покладено в першу чергу на педагогічні колективи шкіл.

Головними завданнями, що повинні реалізовуватися у загальноосвітніх навчальних закладах під час краєзнавчо-туристичної діяльності є: реалізація державної політики в галузі освіти засобами туризму, краєзнавства, спорту й екскурсій; надання методичної допомоги вчителям з питань упровадження форм і методів туристсько-краєзнавчої діяльності з учнівською молоддю в практику навчально-виховної діяльності; створення умов для гармонійного розвитку особистості, задоволення потреб дітей та підлітків у загальній освіті, організації їх оздоровлення, дозвілля і відпочинку; виявлення, розвиток і підтримка юних талантів, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та юнацтва, розвиток краєзнавчо-дослідницької діяльності учнів; формування у дітей та юнацтва національної самосвідомості, активної громадянської позиції, прагнення до здорового способу життя; задоволення потреб учнівської молоді у професійному самовизначенні відповідно до їх інтересів і здібностей; просвітницька діяльність [1].

В Україні склалася і успішно діє система дитячо-юнацького туризму і краєзнавства, яка є невід'ємною складовою загальної освіти. У процесі пізнання історії рідного краю, витоків національної культури, історичних і культурних надбань предків у юних туристів виховується почуття дбайливого ставлення та поваги до історії краю, формується фізично-здорова і духовно розвинена особистість [1; 2].

Різнманітні форми діяльності забезпечують комплексний характер краєзнавчо-туристичної діяльності у навчанні, вихованні й оздоровленні учнів, в ній закладені широкі можливості для творчої самодіяльності – спортивної, наукової, художньої, технічної, соціальної і педагогічної.

Для системи краєзнавчо-туристичної діяльності важливим є її постійний розвиток, якісне і кількісне удосконалювання, це є рух уперед, постійне відновлення.

Основними завданнями краєзнавчо-туристичної діяльності є: допомога школі у навчанні й вихованні учнів, відродженні духовності, моральності, національної самосвідомості; прищеплювання любові до праці; залучення школярів до проведення в походах пошукової та суспільно-корисної роботи; виховання міцного і дружнього учнівського колективу, встановлення й зміцнення зв'язків між дітьми різних шкіл, національностей; загартовування учнів фізично й морально [4].

Туризм у поєднанні з краєзнавчою діяльністю є багатограним видом діяльності учнів. Він дає їм змогу самовдосконалюватися, формувати фізичні якості, яким приділяється особлива увага. Навчання у школі, участь у суспільно-корисній праці, гуртках, а для багатьох ще й заняття в музичній, художній та інших школах, приготування домашніх завдань, читання літератури – усе це потребує від учнів значних витрат енергії. Тому для зняття втоми їм потрібен повноцінний відпочинок, який включає заняття в краєзнавчо-туристичних гуртках, походи вихідного дня, ігри. За цих умов організація правильного відпочинку учнів, особливо у вихідні дні й на канікулах є одним з невідкладних завдань батьків і школи [2].

Звісно вчителі не заперечують педагогічну цінність екскурсій, але часто забувають про туристичні походи. Деякими причинами цього явища є надзвичайна зайнятість учителів основною роботою – уроками, тому займатися з дітьми туризмом їм доводиться у свій вільний час; відсутність окремої оплати за проведення туристської роботи, до того ж учитель завжди був змушений сам здійснювати чималі витрати з особистого бюджету, щоб мати можливість ходити із класом у туристські походи [3].

Змістовні, систематичні заняття туризмом і краєзнавством позитивно впливають на духовний розвиток учнів. Вони змінюють напруження, дають позитивний вихід енергії, створюють умови для самореалізації і розвитку творчих здібностей школярів. Краєзнавчо-туристична діяльність допомагає у формуванні в учнів низки морально-вольових якостей: дисциплінованості, цілеспрямованості, милосердя, витримки, товариськості, працьовитості, загартовує волю, вчить поважати людей і цінувати їхню працю.

Краєзнавчо-туристична діяльність, як засіб соціалізації учнів, сприяє формуванню моральної культури особистості й має спиратися на основні принципи педагогіки. Особливу роль у туристсько-краєзнавчій діяльності відіграє принцип колективізму, бо виховання в колективі й через колектив відіграє пріоритетну роль у формуванні рис характеру учнів. Вона допомагає відчувати й пізнати учням такі почуття, як дружба й товариськість і як вони цінуються в похідних умовах. Спільна участь у походах виробляє в них уміння поєднувати особисті інтереси з інтересами товаришів, створює відносини взаєморозуміння і взаємодопомоги, які в кінцевому результаті переходять у міцну дружбу. Разом з тим, туристи-краєзнавці мають знати, що умови похідного життя не завжди легкі, вони потребують постійної турботи про товаришів, прояву взаємодопомоги, формують колективістські почуття [1; 4].

Встановлено, що важлива сутність краєзнавчо-туристичної діяльності у навчально-виховному процесі школярів полягає в нерозривному зв'язку вивчення основ наук з практикою, життям, довкіллям. У процесі вивчення різних дисциплін шкільної програми в учнів розвивається інтерес до своїх родинних та національних витоків, формується прагнення продовжувати традиції свого народу. Школярі поступово усвідомлюють сутність процесів у природі та між людьми, принципи співіснування, історичні зв'язки.

Література

1. Биржаков М. Б. Введение в туризм / М. Б. Биржаков. – СПб. : Изд. дом «Герда», 2000. – 192 с.
2. Костриця М. Ю., Обозний В. В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота / М. Ю. Костриця, В. В. Обозний. – К. : Вища школа, 1995. – 224 с.
3. Лунячек В. Е., Багач С. В. Управління туристсько-краєзнавчою роботою у загальноосвітніх навчальних закладах: Навчально-методичний посібник до курсу «Новітні технології в управлінні освітою» / В. Е. Лунячек, С. В. Багач. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 43 с.
4. Серебрій С. Туристсько-краєзнавча робота : проблеми і перспективи / С. Серебрій // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2008. – № 24 – С. 6–8.

ЗНАЧЕННЯ ЗАСОБІВ ПЛАВАННЯ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Бурдюжа С. В.

Університет Ушинського, Україна

У суспільстві, побудованому на гуманістичних і демократичних засадах, здоров'я людини є найвищою цінністю, найважливішим надбанням держави; воно – безперечний пріоритет, фундамент життєстійкості та процесу розвитку. Однією з найбільш важливих і складних завдань, що стоять перед фахівцями фізичної культури і спорту, є формування усвідомленої потреби в систематичних заняттях фізичною культурою для досягнення і підтримання належного рівня здоров'я.

До засобів фізичного виховання ставляться гігієнічні фактори, природні сили, фізичні вправи. На фізичний розвиток людини роблять також вплив різноманітні рухи, що входять в різні види діяльності (такі як наприклад праця та ін.), безумовні рефлекси, масаж.

Повноцінне рішення завдань фізичного виховання досягається тільки при комплексному застосуванні всіх засобів, оскільки кожне з них по-різному впливає на організм [5].

Гігієнічні чинники (режим занять, відпочинку, сну і харчування, гігієна приміщення, майданчики, одягу, взуття, фізкультурного інвентарю та ін.) підвищують ефективність впливу фізичних вправ на організм. Якщо вправи проводяться в чистому, світлому приміщенні, то у студентів виникають позитивні емоції, підвищується працездатність, полегшується освоєння цих вправ і розвиток фізичних якостей [5].

Гігієнічні фактори мають і самостійне значення: вони сприяють нормальній роботі всіх органів і систем. Наприклад, доброякісне і регулярне харчування забезпечує своєчасну доставку всім органам необхідних поживних речовин, сприяє нормальному розвитку людини, а також позитивно впливає на діяльність травної системи і попереджає її захворювання. Нормальний сон забезпечує відпочинок і підвищує працездатність нервової системи. Правильне освітлення попереджає виникнення захворювань очей (короткозорість і ін.) і створює найбільш сприятливі умови для орієнтування людей у просторі. Чистота приміщення, фізкультурного обладнання, інвентарю, іграшок, атрибутів, а також одягу, взуття, тіла дітей служить профілактикою захворювань. Дотримання режиму дня привчає студентів до організованості, дисциплінованості [3; 5].

Природні сили природи (сонце, повітря, вода) підсилюють ефективність впливу фізичних вправ на організм. Під час занять фізичними вправами на повітрі, при сонячному випромінюванні у студентів виникають позитивні емоції, більше поглинається кисню, збільшується обмін речовин, підвищуються функціональні можливості всіх органів і систем. Сонце, повітря і вода

використовуються для загартовування організму, для підвищення пристосованості організму до підвищеної і зниженої температури. Природні сили природи використовуються і як самостійний засіб. Вода застосовується для очищення шкіри від забруднення, для розширення і звуження її кровоносних судин, механічного впливу на тіло людини. Повітря лісів, садів, парків, що містить особливі речовини (фітонциди), сприяє знищенню мікробів, збагачує кров киснем. Сонячні промені сприяють відкладенню вітаміну С під шкірою, охороняють людину від захворювань. Важливо застосовувати всі природні сили природи, найбільш доцільно поєднуючи їх [5].

З усіх циклічних видів спорту плавання відрізняється від інших тим, що їм можна займатися мало не з народження. І в той же час багато дітей більш старшого віку, підлітки, юнаки і навіть дорослі в нашій країні або взагалі не вміють плавати або пересуваються у воді неправильно, не відчуваючи достатніх навантажень, а стало бути, плавають без особливої користі для здоров'я.

Плавання, як і інші циклічні вправи, робить благотворний вплив на ССС, сприяючи збільшенню її потужності, економичності, життєдіяльності. При систематичних заняттях плаванням поліпшується терморегуляція, збільшується інтенсивність кровотоку, зміцнюються серцеві м'язи. Поліпшується і газообмін, що вельми важливо для повноцінного розвитку організму. (Але все це, звичайно, тільки при достатньо вірній техніці плавання та правильному диханні.). Помірні плавальні навантаження роблять благотворний вплив на нервову систему, «знімаючи» стомлення, покращуючи сон і підвищуючи працездатність. Плавання може ефективно використовуватися для попередження і навіть лікування досить поширених серед студентів порушень постави і сутулості [1; 2].

Про цілющий вплив фізичних вправ на організм людини наголошували основоположники античної філософії і медицини, які ще багато років тому вказували про лікувальне значення фізичних вправ та їх здатність стимулювати фізіологічні процеси в організмі людини [2].

«Ніхто так не виснажує і руйнує людину, як тривала фізична бездіяльність» вказував Аристотель.

Чим раніше людина привчиться до занять фізичними вправами, тим краще. Адже рух – це життєва потреба, рідна стихія організму людини.

Встановлено, що для успішного вирішення завдань фізичного виховання застосовуються комплексні засоби, оскільки кожне з них по-різному впливає на організм. До засобів фізичного виховання ставляться гігієнічні фактори, природні сили, фізичні вправи. На фізичний розвиток також впливають різноманітні рухи, що входять а різні види діяльності, безумовні рефлексії, масаж.

Література

1. Вайцеховский С. М. Физическая подготовка пловца / С. М. Вайцеховский // Изд. 2-е, перераб. М. : «Физкультура и спорт», 1993. – 127 с.
2. Виноградов В. Е. Стимуляция работоспособности и восстановительных процессов в тренировочной и соревновательной деятельности квалифицированных спортсменов / В. Е. Виноградов. – К.: Славутич-Дельфин, 2010. – 367 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Волкова. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с. – Серія «Альма-матер».
4. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних верст населення: навч. посібник / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня – К.: Олімпійська література, 2010. – 248 с.
5. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Том 1. / Т. Ю. Круцевич – К.: Олімпійська література, 2012. – 391 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Войтовська О. М.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Серед пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої та післядипломної освіти в контексті євроінтеграції України визначено проблему постійного підвищення якості освіти, модернізацію її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, впровадження освітніх інноваційних технологій.

За орієнтир береться теоретична модель «інноваційної людини», випробувана у світі. Інноваційна людина – особа такого соціально-культурного розвитку, яка здатна творчо працювати, бути конкурентно-спроможною в умовах сьогодення. Відповідно навчальний процес має бути змінений у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення слухачів. В умовах сьогодення, якість і рівень професійної підготовки учителів фізичної культури не

повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Новому українському суспільству з його проблемами, потрібні вчителі фізичної культури інноваційного типу, що поєднують в собі духовне і фізичне багатство, здатність до творчої співпраці, які покликані утворювати, розвивати і виховувати нові покоління українців.

Основні аспекти розвитку освіти дорослих досліджували як українські так і зарубіжні науковці, серед яких Н. В. Абашкіна, С. Г. Вершловський, Л. П. Вовк, О. В. Глузман, П. В. Горностаєв, О. В. Даринський, Є. І. Добринська, С. І. Змійов, І. А. Зязюн, В. І. Луговий, А. О. Лігоцький, Л. М. Лесохіна, В. К. Майборода, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, В. Г. Онушкін, Н. Г. Протасова, Т. Д. Шапочникова, С. О. Сисоєва, М. Ноулз, П. Джарвіс, Р. М. Сміт та ін.

У даний час вченими активно ведуться дослідження з проблем професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту, розробляються нові підходи до розвитку та удосконалення фізкультурної освіти як в Україні (О. Ю. Ажиппо, Н. О. Белікова, П. Б. Джурицький, Л. О. Демінська, М. В. Дутчак, Є. А. Захаріна, А. П. Конох, Р. В. Клопов, О. С. Куц, Л. П. Сущенко, О. В. Тимошенко, Ю. М. Шкретій та ін.) так і в інших країнах (В. У. Агеев, В. К. Бальсевич, А. Г. Барабанов, Л. Є. Варфоломеева, В. І. Григор'єв, С. П. Євсєєв, Ю. Д. Желєзняк, В. Ф. Костюченко, Л. Б. Кофман, В. В. Кузін, В. А. Марін, В. І. Маслов, Л. І. Лубишева, А. П. Матвєєв, Г. Н. Пономарьов, Г. А. Степанова, Р. А. Cooper, R. Davis, G. Gehlsen, J. Wilkerson та ін.).

Слід зазначити, що післядипломна педагогічна освіта надає широкі можливості для професійного розвитку фахівців, в тому числі вчителів фізичної культури.

Як вказує Л. Є. Сігаєва, «основою післядипломної освіти є концепція професійного становлення особистості, сутність якої полягає у постійному професійному розвитку, адекватній професійній діяльності в сучасних соціально-економічних умовах» [2, с. 255].

Р. Х. Вайнола визначає «професійний розвиток особистості як неперервний, динамічний процес залучення до професії, професійної реалізації та самореалізації, що здійснюється на основі об'єктивних умов професійної діяльності, під час якої відбувається якісне вдосконалення особистості, як суб'єкта-представника певної професії» [1, с. 17].

При перепідготовці учителів фізичної культури особливо важливим є питання формування мотивації та ціннісного ставлення фахівців до майбутньої професійної діяльності, їх особистісного самовдосконалення та саморозвитку під час сесій та у міжсесійний період.

Професійний розвиток учителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти нами розглядається як цілеспрямований, неперервний, динамічний процес цілісних змін особистості, пов'язаного з актуалізацією її позитивних сил зростання, розвитку творчого потенціалу та формування системи знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та ціннісних орієнтацій особистості в умовах післядипломної педагогічної освіти, які є необхідними для ефективної професійної діяльності та саморозвитку особистості.

Аналіз наукових робіт показав відсутність чітких теоретичних і методичних підходів, єдиної думки фахівців з питань професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти, що не дозволяє в повному обсязі осмислити її як цілісну педагогічну систему і свідчить про необхідність подальшої розробки даного питання на теоретико-методологічному та практичному рівнях. При цьому ефективність професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти багато в чому залежить від подолання суперечностей, які виникають між: об'єктивною потребою суспільства в конкурентоспроможних вчителях фізичної культури і недостатньою розробкою змісту, форм і методів їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти; змінами у змісті теоретичної та практичної підготовки вчителів фізичної культури і недостатнім рівнем сформованості їх професійного розвитку в умовах післядипломної педагогічної освіти; недостатньою теоретичною та практичною розробкою педагогічних умов, необхідних для ефективної реалізації процесу професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти та сучасними вимогами до їх професійної підготовки.

Вирішення цих суперечностей потребує переосмислення мети, функцій та завдань професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог сучасності.

Література

1. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки [Текст] : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вайнола Ренате Хейкіївна; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 46 с.
2. Сігаєва Л. Є. Професійний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної освіти / Л. Є. Сігаєва // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : [збірник наукових праць] / Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих; / за ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. Випуск 1 (10). – С. 252–260.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В КОНТЕКСТІ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН У ВИЩІЙ ФІЗКУЛЬТУРНІЙ ОСВІТІ

Данилевич М. В.

Львівський державний університет фізичної культури, Україна

Іванова Г. Я.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Рівень вищої освіти характеризує розвиток цивілізації. Світова система вищої освіти в ХХІ столітті знаходиться в кризовому стані, про що свідчать зниження якості освіти, розрив між культурою і наукою, між природничо-науковим знанням та гуманітарним. Спроба пошуку нової парадигми освіти привела до усвідомлення необхідності розроблення концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності. В Україні впродовж тривалого періоду була відсутня, на думку О. В. Андрєєвої, сильна школа підготовки кадрів для сфери фізичної рекреації, що спричинило дефіцит фахівців у цьому сегменті ринку праці [1, с. 221].

Стрімкий розвиток науки і техніки, соціально-економічні та культурні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, визначають нові умови, в яких повинні функціонувати вищі навчальні заклади. Тому професіоналізм фахівців з фізичного виховання та спорту оцінюється відповідно до вимог, які висувуються з боку роботодавців.

Сучасним підходом до вирішення проблеми працевлаштування майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту є реалізація принципу особистісно орієнтованого працевлаштування, при якому не лише професійні, а й особистісні характеристики випускника пов'язуються з справжніми і перспективними кадровими потребами рекреаційно-оздоровчої сфери.

З метою вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності нами було проведено опитування студентів старших курсів десяти вищих навчальних закладів України.

Аналіз результатів дослідження дозволив визначити рівень знань майбутніх фахівців, необхідних для якісної праці у сфері рекреаційно-оздоровчої діяльності. З'ясовано, що студенти добре засвоїли методику проведення контролю за оздоровчим впливом занять на організм людини (77,6%); особливості використання засобів рекреаційно-оздоровчої діяльності з особами різної статі (76,13%) та різного віку (74,2%); форми рекреаційно-оздоровчої діяльності (74,43%); завдання рекреаційно-оздоровчої діяльності (73,64%). Поряд з цим, спостерігається недостатній рівень знань студентів щодо змісту законодавчих і програмних документів розвитку галузі фізичної культури та спорту; підсистеми державних і громадських організацій, у компетенції яких знаходиться рекреаційно-оздоровча діяльність різних груп населення; особливостей використання засобів рекреаційно-оздоровчої діяльності з особами різного рівня фізичної підготовленості.

За допомогою анкетування нами також визначався рівень оволодіння майбутніми фахівцями з фізичного виховання та спорту вмінь та навичок у сфері фізичної рекреації. Результати анкетування студентів свідчать про те, що найкраще студенти оволоділи такими вміннями та навичками, як: визначати рівень фізичного стану людини (87,5%); формувати мотивацію до рекреаційно-оздоровчої діяльності (79,77%); проводити рекреаційно-оздоровчу діяльність з особами різного віку та статі (78,64%); формувати поведінку особистості, спрямовану на збереження і зміцнення здоров'я (77,89%); програмувати рекреаційно-оздоровчі заняття з використанням різних видів фізичних вправ (77,78%).

У переліку вмінь та навичок, якими студенти оволоділи недостатньо, домінують вміння проводити рекламу рекреаційно-оздоровчих послуг і рекреаційно-оздоровчі заходи змагального характеру з різними категоріями населення. Важливе значення для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту має якість вищої фізкультурної освіти, що обумовлює ступінь сформованості готовності студентів до рекреаційно-оздоровчої діяльності. Аналіз даних анкетування показав, що 74,21 % респондентів після вивчення професійно орієнтованих дисциплін вважають себе підготовленими до роботи в сфері фізичної рекреації, на жаль, 25,79 % опитаних студентів не вважають себе підготовленими до такої роботи.

Результатами проведеного нами опитування стали підґрунтям для розробки та теоретичного обґрунтування сучасної концепції професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності.

Модернізація вищої фізкультурної освіти є складним і неоднозначним процесом за своєю формою та прояву. Нові концепції модернізації, вважає Я. Келлер, засновані на таких положеннях: рушійною силою процесів модернізації є оновлення економічного, наукового і технологічного потенціалу; модернізація в своєму змісті повинна мати гуманістичний, екологічний та соціальні аспекти; модернізація ґрунтується на новітніх інформаційних технологіях; на принципі високої

ефективності; на стратифікації; на підготовці висококваліфікованих кадрів; на орієнтації на досягнення [2, с. 23].

Отже, для підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності необхідно: посилити прикладну і професійну спрямованість навчання за рахунок теоретичної і практичної підготовки; збільшити частку дисциплін за вибором для більш повного ознайомлення студентів з особливостями майбутньої рекреаційно-оздоровчої діяльності; збільшити години на самостійну роботу і використання сучасних засобів контролю за її проведенням; застосовувати сучасні технології, які сприяють наближенню навчальної діяльності до майбутньої професійної діяльності у сфері рекреації.

Література

1. Андрєєва О. В. Фізична рекреація : [монографія] / Олена Валеріївна Андрєєва. – К. : Поліграфсервіс, 2014. – 286 с.
2. Келлер Я. Модернизация – гуманизация общества или коррозия бытия: критические заметки о теории модернизации / Я. Келлер; пер. И. Л. Поповой, Н. В. Романовского // Социологические исследования. – 2002. – № 12. – С. 23-32.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КРИЗЬ ПРИЗМУ АНДРАГОГІЧНИХ ІДЕЙ К. Д. УШИНСЬКОГО

Денисенко Н.

*Приватний вищий навчальний заклад
«Академія рекреаційних технологій і права», Україна*

Цілком очевидно, що звернення до педагогічної спадщини минулого, глибоке вивчення педагогічних підходів, де підкреслюється проблеми освіти дорослих, сприяє її кращому осмисленню і використанню у процесі реформування системи вищої фізкультурної освіти.

Як вважає Ю. А. Клименко, історія «є тим науковим підґрунтям, яке спонукає до пошуку нових шляхів і форм досягнення поставлених завдань» [3, с. 24]. Нам імпонує думка вченої про те, що проблему формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури доцільно розглядати з позиції історії андрагогіки у якій, «зберігаються цінні і перевірені часом погляди у сфері освіти дорослих» [3, с. 24].

Виходячи з розуміння історіографії в контексті нашого дослідження, особливий інтерес викликає друга половина XIX – початку XX ст. визначений нами, як «реформаторський період» в освіті дорослих. Як стверджує О. В. Сухомлинська, «...це століття дало нам велику кількість видатних постатей учених і педагогів, які продемонстрували широку палітру поглядів на освіту й виховання» [4, с. 6].

Яскравим прикладом зростаючої уваги до означеного періоду може слугувати діяльність відомого педагога К. Д. Ушинського (1824–1870), який надавав освіті дорослих особливого значення. Як вважає П. М. Щербань, К. Д. Ушинський є «один із найвидатніших педагогів XIX століття, що зробив особливий внесок у розвиток вітчизняної педагогіки, заклав її наукові основи, створив цілісну педагогічну систему (концепцію). Він виступав як педагог-філософ, чітко розуміючи, що педагогіка може базуватися тільки на міцному філософському і природничонауковому фундаменті, на принципах народної педагогіки [7].

У сучасних умовах формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури значно зріс інтерес до педагогічних ідей К. Д. Ушинського. Як стверджує Олена Жаданова, «причина цього – об'єктивні реалії: поглиблене вивчення доробок вітчизняного педагога дозволяє пізнати не тільки минуле в галузі освіти і виховання, але й узагальнити сучасні проблеми навчально-виховного процесу, накреслити шляхи їх розв'язання» [1, с. 24].

К. Д. Ушинський обґрунтував дидактичні основи освіти дорослих, вперше у вітчизняній педагогіці висунув ідею про зв'язок навчання дорослих з їх трудовою діяльністю. У статті «Недільні школи» (1861) він зазначив, що одним із завдань недільної школи є розвиток у дорослих учнів різних «облич, одягів, станів, бажання і здатності самостійно, без учителя, набувати нових знань, «учитися все життя» [5, с. 25].

Дослідник робив усе можливе, щоб розширити мережу навчальних закладів для народу, відкривав школи, у яких безкоштовно викладали студенти духовної академії, витрачав власні кошти на освіту. У діяльності недільних шкіл, що виникли в першій половині XIX століття, він вбачає «прекрасне і відрадне явище», а добра їх організація – одне з найважливіших педагогічних завдань епохи. К. Д. Ушинський надає їм великого значення, вважає, що з одного боку «...народ, який уже вийшов на арену історичного

життя» [8, с. 20], «дозрів, нарешті до такого рівня, коли навчання стало неминучим, життєвим питанням» [6, с. 30], а «з другого боку, уряд і освічений клас, задовольняючи, наскільки можливо, цю потребу, відкривають перед очима людини заспокійливе і світле майбутнє» [6, с. 30].

З великою повагою К. Д. Ушинський відноситься до освіти дорослих учнів, зауважуючи, що «всі ці люди в козушках, каптанах, сіряках, пістрьових і китайських халатах, з чорними, мозолястими руками, замазаними обличчями, із запахом і кольором, що добре ремесло кожного, зібралися сюди не жартувати, не з пустої цікавості, а зібралися справу робити, і що це справа, заради якої вони жертвували кількома годинами єдиного вільного дня свого трудового тижня, здається їм не тільки справою корисною, серйозною, а якоюсь святою» [6, с. 19].

Вчений виділяє дві мети освіти дорослих: формальну, яка «...полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії і розуму» [6, с. 23] і реальну, таку ж важливу, як і першу – «розумний, обмежений і розбірливий вибір предметів для розумової праці, намагаючись щонайбільше уникати всього пустого і непотрібного» [6, с. 19, 23-24].

Досвідчений педагог застерігає і надає цінні поради щодо освіти дорослих, «...тільки не давайте дорослому учневі в руки яких-небудь безглузвих казачок і баєчок...», «...вільного часу в людині, яка живе працею рук своїх, дуже мало, і він надто дорогий для того, щоб витратити його на читання якихось дурниць», «...мета нашого життя надто серйозна, надто велика порівняно з тим коротким часом, яким нам дано...» [6, с. 29].

К. Д. Ушинський вперше формулює ідею компетентнісного підходу в освіті дорослих, «...краще нехай учень залишить школу, не навчившись грамоти, ніж навчившись тільки грамоти й більше нічого» [6, с. 28]. Учений висловлює ідею безперервної освіти, висуваючи на перший план завдання недільних шкіл – розвинути в дорослих учнях «бажання і здатність самостійно, без вчителя, набувати нові знання, учитись все життя» [6, с. 22]. Він запропонував методи навчання дорослих, указав на необхідності диференціації та індивідуалізації (поділу недільних шкіл на чоловічі та жіночі) [6, с. 22].

Заслугує на увагу прогресивна позиція дослідника К. Д. Ушинського щодо жінок-андрагогів. Він вважав корисним в процесі викладання участь освічених жінок як у чоловічих, так і в жіночих школах для дорослих. Враховуючи зазначену тезу, доцільно акцентувати увагу на поглядах К. Д. Ушинського стосовно жінок-андрагогів, «...це дасть величезну користь», стверджував педагог, «у жіночому характері є надзвичайно роз'яснювальний елемент, що з'їдає невідчутно ту грубу кору, яка покриває серце...» [6, с. 22].

Цінні спостереження С. Л. Соловейчика дозволили констатувати у книзі «Час ученичества. Жизнь замечательных учителей», що в 60-х роках XIX століття відкрилася можливість діяти у різних напрямках. Саме у цей час стрімко розвивалося капіталістичне підприємництво, усі прошарки населення мали потребу у «людях-деятелях» і цінували ініціативу, живий характер, яскраве і точне слово. На думку дослідника, К. Д. Ушинський своїми статтями якраз і виразив цю загальну потребу в мобільності, тобто у вихованні людей схильних адаптуватися до дій і швидкозмінних умов життя. Він домагався того, щоб навчити учнів діяти, бути активними на кожному уроці, уважними, зацікавленими, енергійними. Ми суголосні з думкою науковців про те, що педагогіка К. Д. Ушинського є педагогікою дії, теорією виховання енергійної та працелюбної людини. А ми надаємо їй статус мобільної.

Висновок. Отже, здійснивши компаративний аналіз педагогічних ідей вітчизняного педагога-демократа К. Д. Ушинського ми дійшли висновку, що ідеї мобільності у вітчизняну освіту прийшли у кінці XIX ст., коли стрімко розвивалося капіталістичне підприємництво, з'явилися ідеї про потребу у дії в різних її проявах. Зокрема, як вважав К. Д. Ушинський перед освітою дорослих постали завдання виховання мобільних людей, людей дії. Незважаючи на те, що андрагогічний підхід порівняно новий у формуванні професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури, він відіграє таку ж важливу роль, як і традиційні підходи, та несе в собі з позиції історіографії більший потенціал успіху.

Література

1. Жаданова О. Відображення ідей К. Д. Ушинського про духовно-моральне виховання в творчих доробках педагогів другої половини XIX – початку XX ст. [Електронний ресурс] / Олена Жаданова // Молодь і ринок. – 2010. – № 3. – С. 81–85.
2. Змеев С. И. Становление андрагогики. (Развитие теории и технологии обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С. И. Змеев. – Москва, 2000. – 279 с.
3. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю. А. Клименко. – Умань, 2011. – 20 с.
4. Сухомлинська О. В. К. Д. Ушинський на тлі доби [Електронний ресурс] / О. В. Сухомлинська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 110. – С. 6.
5. Ушинский К. Д. Воскресные школы. – Собр. соч. В 11 т. – Т. 2. – Москва-Ленинград : АПН РСФСР, 1948. – 489 с.

6. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. Т. 1. : Теоретичні проблеми педагогіки / скл. і підгот. до друку Е. Д. Дніпров [за ред. О. І. Пискунова (відпов. ред.) та ін. ; ред. кол. : В. Н. Столетов та ін.]. – Київ : Рад. школа, 1983. – 488 с.

7. Щербань П. Національна гордість українського народу : до 175-річчя від дня народження К. Д. Ушинського / П. Щербань // Освіта. – 1997. – 12-19 лист. – С. 10-11; 1997. – № 7 – 8 грудень. – С. 5.

ІНФОРМАЦІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Денисова Л. В., Бишевець Н. Г.

Національний університет фізичного виховання і спорту, Україна

Масова комп'ютеризація, впровадження і розвиток новітніх інформаційних технологій зумовлюють необхідність оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами підготовки кваліфікованих, компетентних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці і готових до професійного росту. У сучасних умовах необхідною професійною якістю магістрів фізичної культури і спорту є професійне використання інформаційно-комунікаційних технологій, вміння пошуку, аналізу і переробки інформації для отримання нових знань. Тому, серед обширного комплексу компетенцій, якими повинен володіти фахівець цієї сфери, особливе місце займає інформаційна компетенція, яка передбачає комп'ютерну грамотність, вміння застосовувати інформаційні технології навчання в учбовому процесі та навички розробки таких технологій [1; 2]. Вивчення і аналіз літературних джерел засвідчили, що в умовах інформаційного суспільства інформаційна компетенція розглядається як базова професійно-педагогічна компетентність випускників факультетів фізичної культури [2].

Як зазначає І. В. Володько [4], інформаційна компетенція представляє собою вільне володіння інформаційними технологіями з метою виробництва та обміну інформацією у навчальній та професійній діяльності, формування якої відбувається в процесі осмислення, систематизації і впорядкування наявних знань, умінь та навичок шляхом використання інформаційних засобів підтримки навчального процесу. Н. Ш. Валєєва вважає, що інформаційна компетенція – це інтегративна якість особистості, що є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації і генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, що дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності.

Ефективність формування інформаційної компетенції фахівців безпосередньо залежить від рівня і темпу інформатизації системи їх професійної підготовки. Так, наприклад А.П. Кудін [6] виділив чотири основні напрямки інформатизації навчального процесу підготовки фахівців фізичної культури і спорту: формування мережевої інфраструктури ВНЗ для здійснення електронних систем навчання; створення автоматизованої системи контролю знань студентів; розробка навчально-методичного забезпечення нового покоління, зокрема мультимедійних дидактичних засобів навчання, електронні курси в оболонках дистанційного навчання, педагогічні тренажери; застосування мультимедійних засобів навчання під час проведення аудиторних занять.

Завдяки проведеному дослідженню ми з'ясували, що формування інформаційної компетенції буде успішним шляхом створення наступних педагогічних умов:

- створення електронного інформаційно-освітнього середовища; електронного навчання;
- інтенсифікація змісту підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту за рахунок впровадження інноваційних дисциплін з інформатики, зокрема «Інформаційні технології в фізичному вихованні і спорті», «Спортивна інформатика»;
- розробка і застосування у курсі інформатики та комп'ютерної техніки системи компетентісно-орієнтованих завдань, націлених на формування інформаційної компетенції [3];
- розробка та апробація мультимедійних дидактичних засобів навчання;
- застосування інноваційних методів та прийомів у процесі навчання студентів;
- використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, зокрема технологій хмарних обчислень, та контрольно-діагностичного апарату для оцінювання і корекції результатів процесу формування інформаційної компетенції [5];
- наявність відповідної матеріально-технічної бази;
- наявність спеціальної підготовки викладачів до застосування інформаційних технологій у навчальному процесі.

На сьогодні спостерігається інтеграція глобальних процесів інформатизації у галузь фізичної культури і спорту та збагачення її новими знаннями, що передбачає новий рівень інформаційної

компетенції студентів ВНЗ фізкультурного спрямування. Конкурентноздатний фахівець цієї галузі повинен мати достатній рівень інформаційної компетенції, який дозволяє застосовувати інформаційні технології в професійній діяльності.

Серед виділених педагогічних умов, що сприяють формуванню інформаційної компетенції магістрів фізичної культури і спорту варто вказати на готовність педагогічних кадрів до впровадження інформаційних технологій в навчальний процес, наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення та його своєчасне оновлення, а також осучаснення змісту навчальних дисциплін, спрямованих на підвищення рівня інформаційних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Література

1. Бишевец Н.Г. Основные компоненты профессиональной компетентности учителей физического воспитания / Н.Г. Бишевец // Гуманитарный вестник Державного ВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т імені Григорія Сковороди». – 2011. – С. 30-33.
2. Веселовський А. П. Формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього фахівця з фізичного виховання на факультетах фізичного виховання / А. П. Веселовський, І. П. Ільчишин, А. В. Ніконець // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2015. – Вип. 5 (61). – С. 39-42.
3. Денисова Л. В. О формировании информатических компетентностей будущих специалистов сферы физического воспитания и спорта на примере использования облачных технологий / Л. В. Денисова, В. Вишневецкая // Спорт. Олимпизм. Здоровье: [Материалы Международного научного конгресса]. – Молдова, 2016. – С. 509-514.
4. Володько І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту: канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / І. В. Володько; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ. – 2016. – 253 с.
5. Денисова Л. В. Хмарні технології в освітньому процесі вищих навчальних закладів фізичної культури і спорту: стан питання та перспективи застосування / Л. В. Денисова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2014. – Вип. 118(2) – С. 35-38.
6. Кудін А. П. Формування комунікаційно-інформаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту / Кудін А. П., Тимошенко О. В., Володько І. В., Козубенко К. О. та інші // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 7. – С. 44-49.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВНЗ

Джуринський П. Б., Богатов А. О., Кучеренко Г. В.

Університет Ушинського, Україна

Підготовка педагогічних кадрів характеризується рядом протиріч: між вимогами інформаційного суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів та їхньою кваліфікацією; процесами демократизації й гуманізації педагогічної науки і практики щодо забезпечення відповідної освіти у професійну підготовку майбутніх учителів; потребами педагогічної науки і практики; масовістю підготовки майбутніх учителів та особистісним підходом до професійної підготовки; обсягом наукової інформації, отриманої за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій та умовами для її застосування в навчально-виховному процесі. Вирішення наведених суперечностей потребує програмно-цільового управління у навчально-виховному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців в вищих навчальних закладах України з метою забезпечення високої конкурентоспроможності вчителя.

Різноманіття точок зору на управління розвитком навчальних закладів містять науково-методичні матеріали українських науковців: Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Осадчий, О. Пометун, І. Сущенко, Л. Даниленко; великий внесок у розвиток теорії програмно-цільового управління у процесі навчання зробили Ю. Бабанський та М. Поташник, які в загально дидактичному плані обґрунтували основні положення оптимізації педагогічного процесу.

Існує багато досліджень, у яких розкрито програмно-цільове управління навчально-виховним процесом. Переважно ці роботи спрямовані на визначення суті управління навчально-виховним процесом (Ю. Бабанський, В. Бондар, Б. Загвязинський, В. Сластьонін), організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах фізичної культури (О. Петунін, В. Приходько та ін.). Програмно-цільове управління дає можливість значно оптимізувати процес управління і прийняття рішення, а також подолати ряд недоліків як функціональних, так і галузевих принципів управління.

На нашу думку, програма має більш широкий смисл, ніж цільова програма, і ця обставина має практичне значення в процесі управління. За визначенням Є. Косова й Г. Попова, програма – це

сукупність заходів, які конкретизовані за строками й направлені на здійснення виключно певних цілей; під програмою часто розуміють увесь комплекс робіт незалежно від характеру і значення. Необхідно зауважити, що ці визначення фіксують праксеологічну частину програми, залишаючи без уваги ресурсну частину. Як зауважують С. Мікулінський і Г. Попов, у системі програмно-цільового управління принципово по-новому ставиться і вирішується питання про взаємовідношення між планом і програмою. Існує два види програм: а) програми, які є основою складання плану; б) програми, які є засобом реалізації планових завдань, тобто завдань, що включені у план. Згідно з іншою концепцією, програма – це метод планування і засіб реалізації планових завдань. Друге вирішення питання, яке в певному розумінні можна уявити і як модифікацію першого, розглядає план як систему програми. Визначили, що особливістю програмно-цільового підходу є пріоритет головної мети, орієнтування на кінцевий результат при використанні програм, які розробляються на різних рівнях: загальноуніверситетському, факультетському, кафедральному та особистісному. При цьому до програм належать виконавчі і програми управління, які, у свою чергу, поділяються на програми контролю і корекції.

Ефективність управління багато в чому залежить від стилю управління. Особистість керівника є одним із факторів оптимізації функціонування будь якої системи, зокрема такої складної, як сучасний ВНЗ. Робота керівника педагогічного колективу (структурного підрозділу) в вищій школі щодо оптимізації відносин, які управляються, оцінюється за наступними критеріями: а) зміст діяльності (обсяг і якість виконаної роботи); б) ступінь згуртованості колективу за певний період роботи; в) авторитет керівника (виборність керівника).

У ситуації, що склалася в сучасному ВНЗ, для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців необхідний передусім програмно-цільовий підхід, основну роль у якому відіграють науково обґрунтовані цілі. Довівши свою ефективність у вирішенні великих економічних і соціальних завдань, він успішно впроваджується у планування та управління для вирішення складних проблем, які існують у ВНЗ. Разом з тим ефективність такого підходу значно підвищиться, якщо він буде застосовуватися і до менших за масштабом систем. Це пояснюється тим, що структурні підрозділи ВНЗ також являють собою складні системи, що включають управлінські, наукові, суспільні та педагогічні підсистеми.

Успішне здійснення навчально-виховного процесу й наукової діяльності професорсько-викладацького складу залежить від якості керівництва педагогічним колективом, яке здійснюється ректором, деканом, завідувачами кафедр. Щоб успішно управляти педагогічним і студентським колективом, організовувати їх на виконання завдань, які вирішує ВНЗ, керівникам потрібно знати не тільки педагогіку та психологію, а й педагогічний менеджмент, освітянський маркетинг. Вони повинні мати організаторські здібності та бути взірцем для своїх колег-викладачів, як в адміністративній та педагогічній, так і в ефективній науковій та методичній діяльності.

Програмно-цільовий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищій школі можна розглядати як науково обґрунтовану систему суб'єктно-суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу, результатом і головною метою якої є уніфікація і спрощення управлінської діяльності, створення умов для більш ефективного вирішення загальних питань наукової організації педагогічної праці в вищій школі, оптимізація роботи різних структурних підрозділів навчального закладу, спрямованої на розв'язання важливих проблем, що виникають у процесі професійної підготовки студентської молоді.

ACTUALITY OF THE PROBLEM OF HUMANITARIAN PRIORITIES OF STUDENTS ATTITUDE TO PHYSICAL CULTURE AND SPORT

Zavalniuk O. V.

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

Physical culture of the personality is characterized by a certain level of motor activity, self-awareness and education. Physical culture based on value orientations, knowledge, beliefs, and culture of behavior, which is formed on the basis of requirements and rules of life activity and is transformed into a person's value-fostering value. The search for ways to improve the educational impact of physical culture and sports on the individual lead to the need to approve the humanitarian paradigm for the development of physical culture and sports in the conditions of modern higher education.

S. M. Kanishevsky, S. I. Prysyazhnyuk, S. Yu. Putrov, R. T. Rayevsky, L. P. Sushchenko and others turned to the understanding of the problem of students' attitude to physical culture and sport and the role of physical perfection and educational influence on the individual.

I. Bekh, L. Bozhovych, L. Vyhotsky, Ye. Isayev, K. Karnylov, A. Petrovsky, S. Rubinshteyn and others investigated general issues of personal development.

The analysis of theoretical aspects of physical culture allows identifying the main ways of formation of the needs, purposes, and motives of modern youth in the choice of her different types of physical culture.

Physical education is a process of solving specific educational tasks, which bears all the hallmarks of the educational process.

Qualitative feature of physical education is «systematic development of motor abilities and skills and the directed development of physical qualities of man, the totality of which largely determines its physical capacity,» notes S. Yu. Putrov, L. H. Solovyova [3, c. 20]. In the process of physical education acquired a wide range of sports knowledge of the sociological, hygienic, medico-biological and methodological content, solved the problem of the intellectual, moral, aesthetic and other kinds of education, scientists emphasize [3, c. 21].

Physical culture is presented as an academic discipline and as an essential component of the holistic development of the individual student in higher education. It is a mandatory section of the humanitarian component of education, the importance of which is manifested through the harmonization of spiritual and physical forces, as an integral part of the General culture [2].

The peculiarity of the values of technologies for the formation of physical culture types lies in personal motivation and awareness of the chosen physical activity, where the principle of democratization and humanization can be used most fully in the joint activity of the teacher and student.

The effectiveness of physical education is significantly influenced by a combination of various factors in modern conditions. These include external factors that affect the development of physical culture as an industry, sports science, the level of integration of science and practice, the level of qualification of teaching staff, the availability of high-quality equipment, inventory, etc.

Internal factors that affect the effectiveness of physical education include the presence of an orientation toward values of education and motives that motivate self-education and self-education. The ratio of external and internal factors allows us to talk about certain trends in the development of the system of physical education in the new socio-economic conditions of the development of society. This, of course, does not mean that we can ignore the socio-economic conditions in which physical culture functions today. This is a prerequisite of a free, not constrained within administrative-mandative system of cultural development, including physical [4].

Experts face the question of the need to motivate students to have a positive attitude to physical culture and the values that this culture declares.

When studying the problem of the formation of a positive attitude to physical culture and sports on the basis of value orientations of students of higher educational institutions, it should be noted that value orientations are manifested through motives, interests, needs, attitudes, notes R. F. Kabirov.

It is necessary to take an integrated approach, taking into account the multifaceted nature of the relations themselves; Value orientations of students to physical culture, related to the clarification of cause and effect relationships, external and internal factors, the content and forms of organization of classes, the professional training of students; Attitude to physical culture is not only psychological, but also social attitude arising in the course of joint learning activity, free pastime at the intergroup, intragroup and personal levels; Intrapersonal relations arising between intellectual, emotional-volitional and effective-practical attitudes of the person to himself, his development, health promotion, becoming a specialist as a professional, notes scientist [1, p. 35-36].

So, the paradigmatic changes that occur in the system of higher education contribute to the fact that the value of physical culture and sport has become a great virtue of civilization and an effective factor in mastering the methods of physical perfection and organization of the health-building activity, actualized in a healthy and sporting lifestyle.

References

1. Kabirov R. F. (1996) Formirovanie pozitivnogo otnoshenie studentov k fizicheskoy kulture sredstvami tsennostnykh orientatsiy [Formation of positive attitude of students towards physical culture by means of value orientations] : The Dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.04. Moscow., 129 p. (in Russian).
2. Prohrama realizatsiyi humanitarnoyi polityky ta vykhovnoyi roboty u Vinnyts'komu natsional'nomu tekhnichnomu universyteti na 2007/2008 [Program for the implementation of humanitarian policy and educational work in Vinnytsia National Technical University for the academic year 2007/2008]n.r. / comp. T. B. Buyalska. (2007) Vinnitsa : VNTU. (in Ukrainian).
3. Putrov S. Yu., Solovyova L. H. (2005) Fizychna kul'tura v osvith'omu prostori vyshchoho tekhnichnoho navchal'noho zakladu: navch. posib.[Physical culture in the educational space of the higher technical educational institution: a textbook.] Zaporozhye. ZNTU, 116 p. (in Ukrainian).
4. Sushchenko L. P. (2003) Profesiyna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect): [monograph]] Publ. ZSU. 442 p. (in Ukrainian).

ОСОБЛИВОСТІ УНІФІКАЦІЇ ЗМІСТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

Завидівська Н. Н.

Львівський державний університет фізичної культури, Україна

На сьогодні сфера фізичної культури все більшою мірою стає потребою всього українського суспільства. У такому разі йдеться про задоволення потреб суспільства в основному його багатстві – здоров'ї людей. Такі цілі мають стратегічний характер і потребують нових принципових підходів до системи фізичного виховання студентів.

У студентські роки потрібно навчити студентів вчитися. Головне завдання держави полягає в тому, щоб створити всі умови для здорового самооновлення, розвитку і самовдосконалення студентської молоді протягом усього життя. «Включеність» студентів у здоров'язбережувальний процес є важливим і необхідним явищем, причому йдеться про їхню свідому участь у цьому процесі [1].

Удосконалення системи загальної фізкультурно-оздоровчої освіти потребує розроблення нової концепції про місце кафедри фізичного виховання як особливого освітянського, культурологічного осередку у структурі навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів різного професійного спрямування.

Перш за все, в основу цієї концепції повинно бути покладено думку про те, що дисципліна «Фізичне виховання» має бути змістовно спрямованою на вдосконалення функціональних можливостей організму студентів, формування у них знань, умінь і навичок провадити заходи зі збереження власного здоров'я впродовж усього життя.

Найбільш характерною рисою сучасної концепції вдосконалення системи фізичного виховання є зміщення акцентів у бік освітньої та оздоровчої спрямованості його змісту. Поліпшення якості системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти – це набуття у студентів фізкультурної освіченості засобами фізичної культури для формування усвідомленої потреби у фізичному самовдосконаленні.

Можливості таких інноваційних перетворень у змісті фізкультурно-оздоровчої освіти в умовах сучасності повністю залежать від кваліфікованості науково-педагогічних працівників кафедр фізичного виховання і значною мірою визначається наявністю не лише матеріально-технічної бази, як зазвичай вважалося у фізичному вихованні, а наявністю програмного та навчально-методичного забезпечення.

У цьому зв'язку на перший план виходить готовність керівництва і викладачів кафедр фізичного виховання до впровадження інноваційних педагогічних технологій здоров'язбережувального навчання у процес фізичного виховання. Організація такої педагогічної діяльності викладачів передбачає використання у процесі фізичного виховання варіативних підходів на рівні творчості і майстерності.

Перехід до фізичного виховання нової якості у вищій школі повинен забезпечити формування необхідних психофізичних якостей студентів. А саме, прикладних (із розумінням впливів трудової діяльності на морфофункціональні зміни, що відбуваються в організмі студентів) теоретико-методичних знань, умінь і навичок, які допоможуть майбутнім випускникам швидко адаптуватися до особливостей професійної діяльності, впливів зовнішнього середовища [2].

Слід зазначити, що існування різних моделей, технологій, методик здоров'язбережувального навчання також зумовлено різними етапами історичного розвитку фізкультурно-оздоровчих освітніх систем, а їхнє формування залежить від характеру освітньої політики суспільства, рівня розвитку культури загалом і фізичної культури зокрема, стану спортивних споруд, системи загальнолюдських цінностей тощо.

У сучасних умовах докорінно змінюється уявлення викладача про здоров'язбережувальне навчання як педагогічний процес. Ідеться про зміну світогляду, світосприймання, світовідчуження, методів роботи. Такий перехід змінює не лише сутність самого процесу, а, що найголовніше, особистість педагога. Будь-які зміни і вдосконалення процесу здоров'язбережувального навчання є доволі болючими і непростими для викладачів фізичного виховання, адже вимагають не тільки зміни мислення, а й постійного самонавчання. Нове мислення, нові форми спілкування призводять до того, що викладач фізичного виховання з носія інформації перетворюється в посередника між здоров'язбережувальними знаннями і студентами.

Що ж до студента, то константи фундаментальної фізкультурно-оздоровчої освіти, її здоров'язбережувальне зерно, допомагають представникам нових поколінь не лише пристосовуватися до світу, що змінюється, а й брати участь у цих змінах. Характер життєдіяльності студентів, їхній світогляд, соціально відповідальна поведінка, спосіб життя значною мірою залежать від розуміння ними закономірностей формування та розвитку відновлюваних процесів у власному організмі впродовж трудової діяльності [3].

Одним із шляхів виходу з кризи, що склалась у сфері фізкультурно-оздоровчої освіти, є розробка методик здоров'язбережувального навчання студентів, які змістовно будуть здатні сформувати свідомий, духовний потенціал до здоров'язбережувальної діяльності у майбутньому. Очевидно, що формування ціннісних орієнтирів щодо збереження здоров'я студентів є гуманітарним завданням системи загальної фізкультурної освіти вищої школи. Тому ціннісні орієнтири процесу фізичного виховання освіти концептуально можна розглядати як розвиток творчого, здоров'язбережувального потенціалу особистості; виховання самостійного мислення, спрямованого на збереження власного здоров'я; формування переконань у необхідності ведення здорового способу життя, упевненості у власній фізичній досконалості; вдосконалення фізичних здібностей і готовності до самореалізації резервних можливостей організму.

Література

1. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : монографія / Наталія Назарівна Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.
2. Завидівська Н. Н. Механізми формування загальної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів в умовах інтеграційних процесів / Завидівська Наталія // «Спортивний вісник Придніпров'я» – науково-практичний журнал Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту: гол. редактор В. Г. Савченко, 2014 р. – № 2. – С. 37-42.
3. Zavydivska N. Innovative mechanisms of improvement of student's physical education system on the basis of interdisciplinary connections / Natalia N. Zavydivska¹, Olga V. Rymar², Halyna H. Malanchuk³ // Journal of Physical Education and Sport (JPES), 15(4), Art 116, pp. 758-764, 2015.

РОЛЬ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Ігнатенко С. О.

Університет Ушинського, Україна

На сучасному етапі сфера освіти у всьому світі переживає період оновлення. Для того, щоб зміни, які відбуваються в освітньому процесі, здійснювалися цілеспрямовано й продуктивно, необхідно сформулювати їх можливі шляхи та засоби, визначити напрями нового педагогічного мислення. Насамперед, це мислення потребує такої організації навчально-виховного процесу, яка, з одного боку, спрямована на формування творчої особистості, з іншого – орієнтована на своєрідність індивідуальності кожного школяра, враховуючи його власну волю та життєві прагнення. В. В. Давидов зауважує, що лише в такому разі педагогічна думка буде постійно спрямована на дітей, на врахування їхніх вікових та індивідуальних психічних і фізичних особливостей, на пошук шляхів і засобів їхнього розвитку відповідно до суспільних норм вихованості й освіченості [2].

Аналіз педагогічної, й психологічної літератури свідчить про підвищену увагу вчених до вивчення проблеми творчого росту вчителя в умовах професійної діяльності, зростання його професійного рівня. Ці важливі аспекти відображено в працях І. І. Аркіна, Л. Е. Вовк, Ю. З. Гільбуха, В. Л. Пінзбурга, С. У. Гончаренко, А. К. Дусавицького, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, М. В. Кларіна, Н. Л. Клокар, І. С. Ладенко, М. М. Поташніка, М. М. Солдатенка, О. С. Цокур, Г. П. Шевченко та інших дослідників

Сьогодні, на жаль, педагогічний процес має переважно репродуктивний характер, при якому не враховуються в належному ступені особистість учителя й учня, їх змістове співробітництво. Тим самим педагогічний процес перетворюється в безособистісний, авторитарний, який здебільшого заснований на примушенні. На жаль, у теорії та методиці фізичного виховання дуже мало уваги приділяється спортивно-ігровій діяльності молодших школярів. Традиційна методика фізичного виховання в основному спирається на заучення рухової дії в строго регламентованих умовах, а потім її етап в різних ситуаціях. Це закріплює виконання рухової дії в конкретних типових ситуаціях і суттєво перешкоджає її узагальненню й застосуванню в нестандартних ситуаціях [1].

Проте, відповідно до соціально-економічних умов, що постійно змінюються в нашій державі, та вимог суспільства до фізкультурно-освітньої підготовки підростаючого покоління виникає нагальна потреба у ґрунтовному вдосконаленні спеціальної підготовки молодших школярів до фізкультурної освіти. Зауважимо, що педагогічна наука приділяла й продовжує приділяти значну увагу проблемам фізкультурно-освітньої підготовки підростаючого покоління. Значний внесок у розробку методологічних і теоретичних засад фізкультурно-освітньої діяльності молодших школярів зробили такі сучасні вчені, як В. К. Бальсевич, Ю. М. Вавілов, Л. І. Лубишева, В. І. Лях та ін. Дослідження проблеми підготовки молодших школярів до фізкультурної освіти базуються на наукових працях видатних психологів та педагогів: Ю. Л. Бабанського, Л. С. Зиготського,

П. Л. Гальперіна, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, О. М. Леонтьєва, Б. Т. Лихачова, П. І. Підкасистого, М. М. Скаткіна тощо.

У ході проведення експериментальної роботи ми дійшли висновку, що самостійність, ініціативність, творчі здібності як властивості особистості, які здобуваються на уроках фізичної культури, будуть сприяти, в майбутньому, оволодінню будь-якими знаннями та вміннями. З метою сприяння розвитку молодших школярів як творчих особистостей, на нашу думку, слід створювати умови для їхньої активності: надавати можливість вибору; створювати проблемні ситуації, з яких діти самі шукають вихід; пропонувати продумувати нові ігри, естафети, міні-змагання, вправи, спортивні ігри; виокремлювати головне і другорядне в матеріалі, що вивчається, націлювати не на результат, а на спосіб його досягнення; знаходити основне в техніці рухової дії, після оволодіння якою легше засвоїти інші деталі техніки рухів; осмислювати, контролювати й оцінювати власні дії та дії своїх товаришів, розвивати навчально-пізнавальні мотиви.

Зауважимо, що правильно добираючи і використовуючи різноманітні рухи і відносно прості правила, які не потребують довгострокового навчання у невимогливій спортивно-ігровій діяльності, допомагають учителю вирішити різні завдання навчання та виховання учнів.

Нами визначено, що спортивно-ігрова діяльність – це засіб розвитку творчої особистості молодшого школяра, специфіка якої полягає у свободі дій, абсолютній зануреності учасника гри, підкоренні певним правилам, наявності особливих групових стосунків і емоційної забарвленості.

Метою спортивно-ігрової діяльності може бути як безпосередній розвиток фізичних якостей особистості, так і демонстрація творчого стану учасників, їх позиції і можливі перспективи розвитку. Крім того, гра сприяє посиленню відчуття радості від подолання певних труднощів, перешкод. Під час гри людина відчуває насолоду від вільного прояву своїх фізичних якостей. На нашу думку, саме спортивно-ігрова діяльність сприяє розвитку енергійності, життєвого оптимізму молодшого школяра.

Застосування спортивно-ігрової форми роботи у процесі фізичного виховання в початкових класах значно активізує діяльність учнів, знімає напругу, сприяє старанному виконанню навчальних завдань, позитивно впливає на підвищення розвитку фізичних якостей і стан здоров'я учнів. Дуже досконало вивчав психологію гри Д. Б. Ельконін [3].

Одна з основних функцій учителя – педагогічне керівництво діяльністю учнів, у процесі якого вдосконалюються різні види їхньої діяльності. Залучення молодших школярів до використання спортивно-ігрової діяльності як на заняттях з фізичної культури, так і в позакласний час сприяє розвитку їхніх фізичних якостей, поліпшенню відносин між дітьми, згуртованості дітей молодшого шкільного віку. Отже, залучення учнів до використання спортивних і рухливих ігор як на заняттях з фізичної культури, так і в позакласний час розглядається нами як засіб формування творчої активності молодшого школяра.

Отже, з огляду на означене, однією з основних функцій учителя фізичного виховання постає педагогічне керівництво діяльністю учнів, у процесі якого вдосконалюються різні види їхньої діяльності, формується творча особистість молодшого школяра.

Література

1. Боген М.М. Обучение двигательным действиям / М.М. Боген. – М.: Вис, 1985. – 153 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 554 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М., 1978. – 304 с.

FEATURES OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING TO PEDAGOGICAL INTERACTION IN PHYSICAL CULTURE AND HEALTH IMPROVEMENT ACTIVITY

Kravchenko Yu. V.

Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine

Sushchenko L. P.

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

The reform of the higher education system places new demands on the professional training of future physical education teachers in higher pedagogical educational institutions.

The modern physical education teacher must respond to new challenges, use new teaching technologies, be able to quickly adapt to new conditions, show readiness for partnership and democratic communication, Interpersonal communication, and at the same time to pedagogical interaction in physical culture and recreation. O. Yu. Azhyppo, P. B. Dzhuryns'kyi, Ye. A. Zakharina, L. I. Ivanova, R. P. Karpyuk, L. P. Sushchenko, O. V. Tymoshenko and others thoroughly studied the theoretical and methodological

foundations of the professional training of future teachers of physical culture in higher education institutions.

It is indispensable to take into account the experience of the leading countries of the world – an indispensable component of the process of changes in higher sports education.

The main positive achievements that exist in the foreign experience of training future physical education teachers should be identified for our research.

The European integration of the modern national system of higher education envisages «the introduction of European educational standards and standards in the educational space with the aim of training specialists of international level that are competitive in the territory of the European educational space», as M. M. Vornyk believes [1, p. 158]. «The reform of higher education in Ukraine is based on updating the content of education, taking into account the requirements and needs of society,» the scientist notes [1, p. 158].

The content of the professional training of physical education and sports specialists in foreign countries «provides for the formation of a future specialist who is able to work in a system that is characterized by the interaction of different cultures and ready for action within the framework of a pan-European educational space, that is, to rise above the national context, consciousness and individual sense of moral responsibility in a pluralistic society», as noted by L. P. Sushchenko, [2, p. 109].

The peculiarities of the foreign experience of professional training of specialists in physical education will be examined on the example of Poland.

In the Academy of Physical Education George Kukuczki in Katowice (*Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach*) at the Faculty of Physical Education, bachelors and masters in physical education are trained. Training of bachelors is carried out in the following areas: the direction of physical education (*Kierunek wychowanie fizyczne*), specialty: physical education and nature (*Wychowanie fizyczne i przyroda*), physical education and corrective gymnastics (*Wychowanie fizyczne i gimnastyka korekcyjna*), physical education and rehabilitation of persons with limited intellectual abilities (*Wychowanie fizyczne i edukacja oraz rehabilitacja osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi*); Direction internal security (*Kierunek bezpieczeństwo wewnętrzne*), Specialty: crisis management (*Zarządzanie kryzysowe*), Police in the state system (*Policja w systemie bezpieczeństwa publicznego*); Direction tourism and recreation (*Kierunek turystyka i rekreacja*), Specialty: motor recreation with psycho-somatic renewal (*Rekreacja ruchowa z odnową psychosomatyczną*), guide (*Pilot wycieczek*); Direction physical activity and nutrition in public health (*Kierunek aktywność fizyczna i żywienie w zdrowiu publicznym*), Specialty: training for obesity and chronic diseases (*Trening w otyłości i chorobach przewlekłych*), Training of elderly and disabled people (*Trening osób starszych i niepełnosprawnych*).

The Bronisław Czech Academy of Physical Education in Cracow (*Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha*) at the Faculty of Physical Education and Sport (*Wydział Wychowania Fizycznego i Sportu*) the training of bachelors and masters in physical education for three years is carried out (*Bachelor Wychowania Fizycznego, Sądownictwa Wychowania Fizycznego*) in the following areas: Corrective gymnastics (*Gimnastyka korekcyjna*); Personal trainer (*Trenerem personalnym*); Biological regeneration (*Odnową biologiczną*).

Specialized schools, out-of-school institutions, sports organizations and physical education institutions can be a place of employment for graduates. Can receive instructor and coach of the second category in many sports and get specialization in sports journalism those students who study on a full-time form of training and meet certain requirements.

Thus, the analysis of scientific literature showed that the problem of forming the readiness of future teachers of physical culture for pedagogical interaction in sports and recreational activities is paid attention, since in the system of higher physical education there is a change in the educational paradigm.

In the modern period, the market for educational services is fundamentally changing and a new generation of specialists is emerging that can compete in the market of educational services, direct their efforts to strengthening and preserving the health of students in general education schools.

Attention is focused on the fact that it would be advisable to use positive achievements of the Polish experience of bachelors in physical education to improve the national system of higher physical education.

References

1. Vornyk M. M. (2012). Profesijna hotovnist' uchytelya pochatkovykh klasiv do sotsial'no-pedahohichnoyi roboty z asotsial'nymy sim'yamy [Professional readiness of primary school teachers to the social and educational work with asocial families] Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University Bulletin: scientific papers collection. Vol. 20. Pp. 158-163. (in Ukrainian).
2. Sushchenko L.P. (2003) Profesijna pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannya ta sportu [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect): [monograph]] Publ. ZSU. 442 p. (in Ukrainian).

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Овчарек О. М., Кальчева Н., Карагяур О.

Університет Ушинського, Україна.

Можна навести багато виступів фахівців, які обґрунтовано пропонують ефективні системи фізичного виховання, посиляючись на світовий досвід тих країн, котрі досягли у цьому напрямку позитивних результатів. На сучасному етапі розвитку суспільства одним з пріоритетних напрямків в системі освіти є створення максимально сприятливих умов з боку держави для всебічного гармонійного розвитку людини з урахуванням його індивідуальних морфофункціональних, фізичних та психічних особливостей (Сотнікова А., Платонов В., Лях В., Майер М., Бальсевич В., Лубишева І., Ніколаєнко С.).

Завдяки всесвітньому досвіду саме цей напрямок вирішує соціальні завдання – гармонійний фізичний розвиток організму і на цій підставі формування здоров'я людини. А це потребує переходу до системного застосування технології формування резервних можливостей систем організму. Отже підготовка фахівців має відповідати потребам технології, організації, методики здоров'я формувальним моделям. Рівень і якість професійної підготовки вчителів фізичної культури в умовах сьогодення не повною мірою відповідають потребам суспільства і особистості.

Світовий досвід свідчить, що рішення цих завдань покладається на державу, яка реалізує їх через загальноосвітні школи, середні та вищі навчальні заклади, дитячі спортивні школи, спортивні клуби та інші спортивні заклади [7; 8].

Аналізуючи сучасний стан фізичного виховання і спорту у школі, середніх і вищих навчальних закладах, можна прийти до єдиного висновку: він не відповідає вимогам і не сприяє формуванню з дитячих років стійкого інтересу до занять фізичними вправами через свідомість їх необхідності на всьому життєвому шляху. Це завдання вирішується завдяки спеціальним пояснюючим заняттям, а також завдяки використанню відповідних фізичних навантажень під час проведення практичних занять, які повинні використовувати сучасні технології та методики, спрямовані на підвищення і розвиток систем і функцій організму [2; 3; 4; 9].

На погляд німецьких фахівців [Ріхтер, 2006, 2007], існують три концепції фізичного виховання: 1. «Формування здоров'я»; 2. «Рухова освіта»; 3. «Спортивна освіта». Сучасний стан цих трьох головних концепцій шкільного фізичного виховання (здоров'я, рух, спорт) переслідує одну загальну мету: вони спрямовані на прищеплення учням потреби у фізичній активності на протязі всього життя [6].

Англійська «спортивна концепція» більше пов'язана зі спортом, досягненням спортивних результатів, участю у спортивних змаганнях. Метою є не суцільно спортивна підготовка дітей, підлітків і молоді, їх бажання до високих спортивних результатів і скоріше забезпечення їх масової участі у різноманітних спортивних заходах і різних інших формах спортивного суперництва. Основною ідеєю спортивної концепції англійців є підготовка учнів до активного стилю життя, а також прояв фізичної і спортивної активності на протязі всього життя [4].

В Україні декілька років тому мали місце трагічні події на уроках фізичної культури і при проведенні змагань. При цьому, не зовсім зрозумілою була реакція Міністерства освіти і науки, молоді та спорту (на той час) настанова яких спрямована на скорочення фізичних навантажень на заняттях, вилучення контрольних нормативів і застосування методики занять, яка повинна носити більш розважальну програму. А як бути з законами фізіології, де чітко визначено, що ефект розвитку будь якої системи організму відбувається за умови застосування адекватних навантажень, які при їх правильному застосуванні сприяють розвитку і підвищенню функції. Що відбувається фактично на заняттях із фізичної культури в наших навчальних закладах? По-перше, кількість занять (2-3 на тиждень) і по-друге, навантаження, які в них надаються учням не мають ніякого розвиваючого впливу на організм. Виникає питання, яку роль у формуванні здоров'я виконує шкільна фізична культура? Зрозуміло, що існують інші фактори, від яких залежить здоров'я людини. Але досить високий вклад припадає на стан функціонального розвитку організму. Цікаву думку з цього приводу висловив М. М. Амосов, відомий український кардіохірург: «Здоровье человека определяется резервными возможностями организма, которые формируются в процессе тренировки».

У цьому зв'язку виникає ще одна важлива проблема: які повинні бути складові кількісної і якісної системи фізичного виховання? Оскільки лише збільшення кількості занять на тиждень, що дуже важливо, само по собі проблему не вирішить. Дуже важливою умовою ефективності процесу фізичного виховання є якість занять. Для виконання цієї вимоги, виникає детермінований зв'язок з якістю підготовки фахівців фізичного виховання. Перш за все, треба чітко визначити, якими знаннями і навичками повинен володіти фахівець фізичного виховання у залежності від профілю своєї професійної діяльності, оскільки ці напрямки можуть мати певну специфіку і відрізнятися один від одного. Такі

програми ні в якому разі не задовольняють сучасним вимогам підготовки фахівця фізичного виховання, а це в свою чергу, безумовно впливає на якість їх професійної діяльності.

Література

1. Амосов Н. М., Бендет Я. А. Физическая активность и сердце / Н. М. Амосов, Я. А. Бендет. – К. : Здоров'я, 1983. – 213 с.
2. Бальсевич В. К. Конверсия высоких технологий спортивной подготовки как актуальное направление совершенствования физического воспитания и спорта для всех / В. К. Бальсевич // ТиПФК, 1993. – № 4. – С. 21.
3. Зуболій М. Здоров'я дітей у небезпеці // Фізичне виховання у школі. 2006. – № 4. – С. 6.
4. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 11-17.
5. Лубышева Л. И. Спортивная ориентация : новый вектор развития / Л.И. Лубышева // Физическая культура : Воспитание. Образование. Тренировка. – 2009. – № 1. – С. 2-6.
6. Лях В. И. Магдалина Майер. Обзор концепций, определяющих физическое воспитание в общеобразовательных школах Европы / В. И. Лях // Физическая культура : Воспитание. Образование. Тренировка. – 2010. – № 1 – С. 27.
7. Ніколаєнко С. І. Поліпшення здоров'я дітей – запорука здоров'я нації / С. І. Ніколаєнко // Фіз. культ. в школі. – К. : 2006. – № 5. – С. 2.
8. Овчарек О. М. Час реальних дій – Міжнародна наукова конференція / О. М. Овчарек. – Львів, 2007. – С. 98-101.
9. Овчарек А. М. Спортизация физического воспитания – веление времени. XVI міжнародна конференція / А. М. Овчарек. – Одеса, 2008. – С. 104-105.

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ СПЕЦКУРСУ «ТУРИСТИЧНІ РЕСУРСИ ПІВДЕННОГО РЕКРЕАЦІЙНОГО РЕГІОНУ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ НА ФАКУЛЬТЕТІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Пелепчук О. С.

Університет Ушинського, Україна

Сучасні технології навчання студентів мають на увазі відхід від стандартів навчання, що застаріли, та введення інноваційних методів. Одним з них є впровадження учбового спецкурсу «Туристичні ресурси Південного рекреаційного регіону» для студентів-магістрів як дисципліни за вибором.

Навчальний курс «Туристичні ресурси Південного рекреаційного регіону» для студентів факультету фізичної реабілітації є доповненням до навчальної дисципліни «Організація краєзнавчої туристичної діяльності» повинен розширити їх знання і підготувати до практичної діяльності у сфері туризму.

В сучасних умовах роль інструктору туризму значно змінюється. Якщо раніше основною функцією інструктору туризму були розробка технічних деталей маршруту, підготовка та налаштування технічного обладнання та забезпечення безпечності проведення маршруту, то зараз інструктор має бути носієм детальної інформації про регіон проходження туристичного маршруту. Зростання інтересу населення країни до краєзнавства та історії країни взагалі та різних її куточків зокрема потребує від інструктору туризму багатьох знань. Він повинен знати і уміти повідомити учасників групи не тільки про історію регіону, його історичні і культурні пам'ятки, але й мати уяву про видатних митців, які народилися, працювали, приїжджали або творили в тому або іншому регіоні країни. Інструктор туризму повинен також знати природничі особливості району туристичного маршруту, не тільки географічні, але й кліматичні, ресурсні, флору і фауну, включаючи ті види, які є унікальними в цьому регіоні країни, тобто занесені у Червоні книги різного формату, в тому числі і регіональні.

Тобто інструктор туризму повинен бути провідником різноманітних знань, які зроблять туристичну подорож більш привабливою для різних верст населення. А це веде до того, що підготовка до проведення туристичного маршруту значно ускладнюється. До того ж збирання фактичного матеріалу також є достатньо складним питанням і потребує значної кількості часу і зусиль. Виходячи з вищезазначеного, для облегшення цієї роботи і був розроблений спецкурс «Туристичні ресурси Південного рекреаційного регіону», оскільки студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського в своїй більшості є жителями півдня України, які залишаються працювати також на півдні країни, який традиційно є привабливим для відпочинку і подорожей людей.

Метою курсу є ознайомлення студентів, що цікавляться туристичною діяльністю і спеціалізуються на ній, з туристичними ресурсами чотирьох південних областей України – Одеської, Миколаївської, Херсонської та Автономної республіки Крим.

Основними завданнями вивчення дисципліни стали: 1. Ознайомлення з туристичними ресурсами південних областей України, як природничими, так і історичними; 2. Ознайомлення з основними об'єктами, призначеними для відпочинку та рекреації людей (туристичними базами, будинками відпочинку і санаторіями).

Програма предмету передбачає, що студенти повинні знати: про природні особливості областей півдня України; про природні території, які охороняються в південних областях України; про основні туристичні історичні об'єкти (історичні будівлі, парками-пам'ятниками і ін.), які є доступними для відвідування туристичними групами; про основні об'єкти, призначені для відпочинку та рекреації людей (туристичними базами, будинками відпочинку і санаторіями); загальні принципи поведінки при відвідуванні історичних і природних об'єктів. Також вони повинні уміти: складати туристичні маршрути, які суміщають в собі рекреаційні та пізнавальні цілі; виходячи з рекреаційних та пізнавальних цілей, уміти планувати найбільш доцільний маршрут (пішохідний, велосипедний, гірський, водний, комбінований); уміти враховувати природничі та кліматичні особливості при плануванні маршруту; уміти використовувати народні прикмети погоди при проходженні маршруту; сприяти привиттю у студентів навичок творчої роботи у розробці туристичних маршрутів.

Лекційний курс є невеликим за обсягом, більша увага приділяється практичним заняттям. В лекційному курсі підкреслюється роль туризму як форми спілкування людини з природою, розглядаються взагалі природничі особливості України та більш детально природничі особливості Одеської, Миколаївської, Херсонської областей та АР Крим. На практичних заняттях детально розглядаються природничі і туристичні об'єкти кожної південної області. На самостійну роботу винесені питання розробки туристичних маршрутів різного рівня складності та пізнавальності в кожній розглянутій області півдня України. Для цього студентам пропонується ряд тем, але вони можуть пропонувати свої варіанти і проводити самостійну пошукову інформаційну роботу. Результати проведеної роботи заслуховуються і обговорюються всіма студентами групи, внаслідок чого вносяться корективи, доповнення та уточнення в запропоновані маршрути. Тим самим вони стають більш вдосконаленими і можуть бути використані у практичній діяльності.

При обговоренні самостійних робіт студентів особлива увага приділяється питанням урахування складності маршруту для осіб з різними рівнями фізичного здоров'я.

Отримані знання допоможуть на початку самостійної професійної діяльності, а також полегшать в майбутньому складання туристичних маршрутів, які суміщають в собі рекреаційні та пізнавальні цілі.

ЗАСАДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Пеньковець Д. В.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Сучасне суспільство висуває нові та більш високі вимоги до кожної особистості у зв'язку з прогресом науки, техніки, удосконаленням соціальних відносин. Останнє десятиліття характеризується оновленням системи освіти, що проявляється через альтернативність педагогічних систем, виникнення багатотипових шкіл, розробку нових педагогічних технологій. Проте, вдосконалення традиційних підходів, виявляється недостатнім, щоб забезпечити існуючий ринок праці. Значні зміни спостерігаються у загальній освіті дітей: переглядається її зміст, технології, форми організації та ін. До таких змін повинен бути готовий вчитель, оскільки виникає потреба постійно розвиватися й удосконалюватися. В останні роки суттєво зросла кількість наукових робіт, присвячених проблемі викладання психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах. Дослідженню проблеми з формуванням змісту професійної освіти присвячені дослідження Н. Брюханової, С. Гончаренка, Н. Журавської, О. Коваленка, М. Лазарева, І. Лернера, В. Ледньова, П. Лузана, В. Манько, О. Савченко. Особливості формування змісту психолого-педагогічної підготовки знайшли відображення у роботах Л. Бадмаєва, Л. Виготського, Л. Карамушки, В. Карандишева, А. Петровського.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності передбачає формування професійної компетентності у галузі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Знання з психології дозволяють майбутньому фахівцеві пізнати індивідуальну і соціальну природу людини. Психологічні знання дозволяють майбутньому фахівцеві пізнати психічні якості

особистості, які обумовлюють специфіку основних підходів до розуміння сутності процесу спілкування, надання безпосередньої допомоги учням у розв'язанні їх соціально-психологічних проблем, уміння самостійно приймати рішення в різних ситуаціях. Знання психолого-педагогічних закономірностей, застосування їх у професійній діяльності підвищує ефективність праці майбутніх учителів фізичної культури, допомагає їм розуміти співрозмовників, регулювати взаємовідносини з колегами, учнями, батьками учнів тощо. Якісна професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури передбачає володіння професійними, соціальними, психологічними компетентностями.

Під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін майбутнім фахівцями створюються сприятливі умови для формування інноваційних властивостей особистості і відповідної поведінки. Психолого-педагогічна підготовка є експериментальним предметом, на якому демонструються можливості психолого-педагогічного забезпечення становлення особистості як суб'єкта інноваційної діяльності, що в той ж час забезпечує інтенсивний особистісний розвиток майбутнього учителя з фізичної культури тим самим доповнюючи і збагачуючи процес професійного становлення в плані розвитку інноваційних технологій. Таким чином, психолого-педагогічну підготовку можна назвати інноваційно-зорієнтованою, яка забезпечує розвиток особистості як суб'єкта інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компоненту. Отже, в основі інноваційного розвитку майбутніх учителів фізичної культури у професійній підготовці має бути закладена ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів особистості [2, с. 71].

Психолого-педагогічні знання допоможуть майбутньому фахівцю подолати психологічний бар'єр до нового, інноваційного; розвивати вміння проектувати свою діяльність; структурувати соціально-культурний досвід на рівні знань, норм, цінностей; навчати педагогічному спілкуванню. Спілкування – це багатоплановий процес, який виконує цілу низку функцій. Функціональні можливості спілкування реалізуються на різних рівнях, у залежності від ситуацій, змісту і мети спілкування. Без спілкування, як особливого різновиду діяльності, неможливий розвиток людини як особистості, як суб'єкта діяльності, як індивідуальності. Воно задовольняє потребу людини в контакті з іншими людьми. Зміст і форми спілкування впливають на розвиток тих чи інших якостей індивіда [3, с. 122].

На нашу думку, основною метою і результатом психолого-педагогічної підготовки є модель висококваліфікованого, добре підготовленого учителя, який би поєднував у собі глибоку наукову ерудицію з ґрунтовним знанням основ психолого-педагогічної науки та високим рівнем методичних умінь.

Література

1. Psycholody.ru. – Маслоу А. Самоактуализация www.Psycholody.ru/00037.shtml
2. Артющина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих закладах освіти України / М. В. Артющина // ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск 3. – 2009. – С. 70-75.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник / С. Д. Максименко. – Вид. друге, перероб. та допов. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підручник для студентів пед. факультетів] / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
5. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – 2-ге вид., випр. та допов. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 464 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Проніков О. К.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

На початку XXI століття Міністерством освіти і науки України та педагогічними вищими навчальними закладами (ВНЗ) проводилась плідна робота по створенню національних освітніх стандартів, які б визначали головні риси педагогічних працівників у новому тисячолітті. Зокрема, було внесено значні зміни в навчальні плани, запроваджено нові експериментальні навчальні програми та комплекти навчально-методичного забезпечення для факультетів фізичного виховання [1].

У кожному педагогічному ВНЗ створювались оптимальні моделі теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які поєднували наступні компоненти:

- перегляд змісту навчальних дисциплін з метою переносу акценту на формування в майбутніх учителів методичних умінь і креативного мислення, врахування інтегрованого характеру методів викладання та варіативних підходів при засвоєнні методичних знань;
- створення принципово нового методичного забезпечення, що сприятиме розкриттю творчого потенціалу студентів шляхом удосконалення мотивації навчання, його індивідуалізації, диференціації, систематичного контролю підготовки в межах державних стандартів і світового досвіду;
- різноманітні види навчальної діяльності, де тісно переплітаються загально-педагогічні й спеціальні складові, в тому числі – широке використання сучасних освітніх та інформаційних технологій [2].

Перехід до ступеневої підготовки майбутніх учителів фізичної культури можна вважати відновленням традицій вищої педагогічної школи України минулого на якісно новому рівні. Результати проведеного аналізу вітчизняної та зарубіжної науково-методичної літератури, присвяченої світовому досвіду організації фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовки учителів відповідно до сучасних вимог, засвідчують про наявність спільних складових методичної підготовки як системи, що конструюється з *когнітивного* (методики викладання спортивних дисциплін, спецкурси та спецсемінари з методик, засвоєння методичних знань і понять), *діяльнісного* (вироблення загальнометодичних умінь і навичок, проходження різних видів педагогічної практики) та *особистісного* (авторизація педагогічного досвіду, збагачення методичних надбань, запровадження у власну педагогічну діяльність інновацій та сучасних педагогічних технологій, саморегуляція методичних знань і вмінь) компонентів.

Сучасні підходи до підготовки майбутніх учителів фізичної культури сприятимуть вдосконаленню набутих умінь, підвищенню професійно-методичної майстерності, дозволять успішно розв'язувати нагальні завдання національної системи освіти.

Змістовно-процесуальний аналіз теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах інтеграційних процесів, дозволив обґрунтувати такі перспективи творчого використання здобутків вітчизняних педагогічних ВНЗ: оновлення навчальних планів і програм на основі переходу до багатоступеневої підготовки учителів; створення в кожному навчальному закладі власної системи методичної підготовки; застосування ідей інтеграції та використання накопиченого досвіду; створення на базі педагогічних ВНЗ регіональних науково-методичних комплексів (за приклад може слугувати Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова); створення гнучких варіативних освітніх програм [2].

Аналіз динаміки процесу підготовки учителів фізичної культури у педагогічних ВНЗ України дає змогу визначити перспективу та шляхи її здійснення. Сутність цього процесу полягає в тому, що реформування вищої освіти повинно здійснюватись на теоретичному та практичному рівнях. *Теоретичний* рівень передбачає обґрунтування концептуальних засад діяльності педагогічних ВНЗ та їх адаптацію до ринкових умов, науковий відбір змісту професійно-методичної підготовки учителів фізичної культури та прогнозування подальших змін як у педагогічних ВНЗ, так і загальноосвітній школі. *Практичний* рівень сприятиме: розробці державних стандартів професійно-методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оновлення комплексу навчально-методичного забезпечення з урахуванням вітчизняного та світового досвіду; обов'язково враховуючи вимоги школи до проведення навчальної та спортивно-оздоровчої роботи із дітьми; запровадження курсів з урахуванням регіональних потреб і професійно-кадрового потенціалу конкретного педагогічного ВНЗ, моніторинг професійної діяльності випускників педагогічних ВНЗ України у галузі «Фізична культура».

Перспективними напрямками творчого використання здобутків педагогічних ВНЗ є:

- оновлення навчальних програм і планів на основі переходу до багатоступеневої підготовки учителів;
- створення в кожному педагогічному ВНЗ власної системи методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- відкриття на базі педагогічних ВНЗ регіональних науково-методичних комплексів;
- розроблення гнучких варіативних освітніх програм підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
- відновлення проведення педагогічної практики в місцях масового проживання населення, на туристичних і водних станціях;
- запровадження традицій проведення ігор з військової підготовки та фізичного розвитку дітей [3].

Література

1. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2011. – № 22-24. – 198 с.
2. Проніков О. К. Учитель фізичної культури. Історія. Сьогодення. Перспектива. Навчальний посібник / О. К. Проніков. – Київ: Кондор, 2016. – 422 с.

ОСНОВИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Терентьєва Н. О.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

Репрезентовано авторський досвід формування знань, умінь і фахових компетентностей у студентів спеціальностей «Фізична культура і спорт» та «Середня освіта (Фізична культура)», що дозволить їм усвідомлювати доцільність / недоцільність прийнятих управлінських рішень з боку адміністрації, адекватно реагувати на них та чітко передбачати наслідки власних рішень і дій, а в майбутньому ефективно управляти змінами в сфері освіти, фізичного виховання і спорту на засадах аксіологічної парадигми з урахуванням основних світових досягнень теорії та практики менеджменту.

Викладаючи в магістратурі зі спеціальностей «Фізична культура і спорт» та «Середня освіта (Фізична культура)» стикаємося з об'єктивною ситуацією відсутності студентів на навчальних заняттях, що обумовлено не тільки і не стільки участю студентів у спортивних змаганнях різного рівня, перебуванням на зборах тощо (хоча у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т. Г. Шевченка відсоток таких студентів доволі значний), а безпосередньою роботою магістрантів за фахом: з 24 магістрантів II року навчання денної форми працює 16 осіб (без урахування професійних спортсменів). Опитування магістрантів засвідчило, що працюючи в сфері освіти, фізичного виховання і спорту студенти-магістранти зазначених спеціальностей стикаються у власній професійній діяльності з різними ситуаціями, де вони мають усвідомлювати доцільність / недоцільність прийнятих управлінських рішень з боку адміністрації, адекватно реагувати на них та чітко передбачати наслідки власних рішень і дій; деякі студенти посідають первинні керівні посади, і від адекватності та доцільності їх управлінських рішень залежать долі їх підлеглих.

Це підтверджує своєчасність і доцільність рішення про оновлення навчальних планів спеціальності (два роки назад) і введення навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті» (2 кредити) для магістрантів II року навчання, що є свідченням випереджувального характеру навчання на факультеті.

Навчальна дисципліна має за мету формування системи знань, умінь і фахових компетентностей, які дозволять ефективно управляти змінами в сфері освіти, фізичного виховання і спорту на засадах аксіологічної парадигми з урахуванням основних світових досягнень теорії та практики менеджменту. Її програма складається з трьох змістових модулів: Наукові основи менеджменту; Управління змінами в освітній організації; Управління змінами в різних сферах діяльності (Фізичне виховання і спорт) [2]. При розробці 2-го змістового модуля ми спиралися на науково-практичні напрацювання колективу авторів – учасників проекту «UDEM» [1] (висловлюємо їм щиро подяку).

Невеликий обсяг (60 годин) навчальної дисципліни, звісно, не дає можливості сформувати повний пакет управлінських компетентностей, проте сформувати причинно-наслідкові зв'язки типу «передумови – необхідність – доцільність – впровадження – подолання бар'єрів спротиву – оновлення» впровадження змін та переструктурувати мислення магістрантів за допомогою практичних завдань, виконуваних за технологією Case-Study 1-го, 2-го та 3-го рівнів є абсолютно реальним (виходячи з досвіду викладання).

Наведемо приклади таких практичних завдань, які у цілому укладено з урахуванням специфіки спеціальності магістрантів, виду спорту, яким вони займаються, та особливостей організації освітнього процесу в університеті в цілому, та на факультеті зокрема.

При опануванні теми «Життєвий цикл освітньої інновації, типові бар'єри та стратегії подолання спротиву» ми пропонуємо студентам (робота в малих групах) на основі запропонованої ними зміни (новації) детально схарактеризувати кожен з етапів процесу змін за Г. Ейшгольцем (усвідомлення, зацікавлення, оцінювання, випробування, впровадження) та Дж. Голлом і С. Луксом (усвідомлення, підготовку, практику, майстерність / інтеграцію, оновлення). При виконанні даного завдання необхідно прописати хто конкретно (декан, його заступник, завідувач кафедри, професори, викладачі, аспіранти, студентське самоврядування тощо) на кожному з етапів виконує які дії із запровадження на факультеті відповідної зміни та які утруднення можливі на кожному з етапів відповідно до особистої адаптації до змін тих працівників, які є відповідальними на кожен етап / дію тощо. Оскільки ці утруднення викликані типовими бар'єрами для впровадження змін (на організаційному та особистому рівні), студентам пропонується, ознайомившись з доповідями інших груп, визначити основні джерела спротиву, що й спричиняють утруднення під час запровадження

конкретної зміни на факультеті. Відповідно до джерел визначених джерел спротиву необхідно випрацювати конкретну стратегію його подолання за Р. Чинном й К. Бенном (емпірично-раціональну, нормативно-перевиховну, владно-примусову) та М. Рубіном (саги, пошуки, авантюри, ставки), окреслити конкретні дії носіїв стратегії (білі капелюхи, макіавелівці, наймані вбивці, партизанська війна). Ці завдання відповідають 2-му рівню технології Case-Study.

Паралельно з опануванням навчальної дисципліни «Менеджмент в освіті, фізичному вихованні та спорті» магістранти опановують і «Конфліктологію», окремий модуль якої «Управління конфліктами» допомагає оптимальному розв'язанню завдань щодо визначення та окреслення типових бар'єрів та стратегій подолання спротиву, що, в свою чергу сприяє вибудові системи міждисциплінарних зв'язків.

Навчальне заняття з теми «Маркетингові та PR технології в менеджменті професійної діяльності (фізичне виховання і спорт)» передбачає розробку та презентацію на різних рівнях та для різної цільової аудиторії специфіки професійної діяльності, навчання на факультеті, перспективних можливостей випускників тощо, і по суті спрямована на розуміння важливості та складності профорієнтаційної діяльності, залучення абітурієнтів, популяризації фізичного виховання та спорту, знання ринку праці на рівні міста, району, області, регіону. Залучення магістрантів до популяризації факультету, університету, спортивної діяльності сприяє усвідомленню значущості як освітньої діяльності так і діяльності у галузі фізичного виховання для нового покоління українців.

Таким чином, магістранти мають змогу спробувати себе в ролі керівників різних рівнів, ініціаторів змін, викладачів та студентів, які безпосередньо ці зміни реалізують; сформувати міждисциплінарні зв'язки; усвідомити доцільність / недоцільність прийнятих управлінських рішень та реакції на них; проектувати адаптаційні механізми до змін тощо.

Література

1. Освітній менеджмент: Навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
2. Терентьева Н.О. Менеджмент в освіті, фізичному вихованні і спорті : роб. навч. прогр. для студ. ОР Магістр / Н.О. Терентьева. – Чернігів : Черн. нац. пед. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2016. – 11 с. – (Препринт)

НЕОБХІДНІСТЬ ПІДВИЩЕННЯ СТАТОКІНЕТИЧНОЇ СТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ

Чустрак А. П., Стадник А. В.

Університет Ушинського, Україна

Статокінетична стійкість (СКС) це комплексна якість людини, яка включає: просторову орієнтацію, функцію рівноваги, вестибулярну стійкість, високу працездатність, що підтримується оптимальними рівнями фізіологічних систем в умовах активного та пасивного переміщення у просторі. При пересуванні на різних транспортних засобах, у багатьох видах трудової діяльності на виробництві, у військовій службі та спорті рухи незмінно супроводжуються кутовими та лінійними прискореннями, які вимагають підвищення статокінетичної стійкості організму. Тривала кумуляція названих прискорень нерідко викликає погане загальне самопочуття, головокружіння, нудоту, блювоту і навіть втрату свідомості, особливо у дітей з низькими рівнями статокінетичної стійкості, інтенсивний розвиток якої спостерігається у шкільному віці. Але в шкільних програмах з фізичної культури, як показує практика, мало звертається уваги на розвиток цієї функції і засобів, включених до цих програм недостатньо.

Мета дослідження. На основі аналізу літературних даних і особистих досліджень підібрати та перевірити в лабораторному та педагогічному експериментах засоби та методи підвищення статокінетичної стійкості школярів на уроках фізичної культури.

Методики дослідження. Основними методами дослідження були лабораторний та педагогічний експерименти, в ході яких використовували: методику неперервної кумуляції прискорень Коріоліса [5] при цьому вивчалися особливості вегетативних реакцій (аналіз кардіограм, ритмічність серцевих скорочень [1] і термометрію шкіри лоба, а також стабілографію; отолітову соматичну реакцію; динамічну рівновагу на тлі вестибулярних подразнень; статичну рівновагу [7] та математичну статистику.

Було встановлено, що спеціальні гімнастичні та акробатичні вправи підвищують вестибулярну стійкість організму дітей. Більшість проведених досліджень присвячені в основному удосконаленню статокінетичної стійкості дорослих для їх професійної діяльності, або розвитку окремих компонентів статокінетичної стійкості у спортивній діяльності [3 та ін.] Значно менше робіт присвячені дітям і зовсім мало робіт виконано на школярах, які не займаються спортом [4; 6; 7]. Систематичні заняття спортом в значній мірі змінюють динаміку розвитку рухового

і вестибулярного аналізаторів. В. Н. Болобан [2] установив також, що значний приріст стійкості вестибулярних реакцій настає саме у 8-9 річному віці (29%) і у віці 10-12 років (40%), а в старшому шкільному віці – тільки 18%. А. А. Золотухін [3], який використовував спеціальні обертові вправи для вдосконалення вестибулярного аналізатора дівчат 11-12 років, підкреслював, що вони значно менше стали хворіти простудними захворюваннями. Більша стійкість до переохолодження організму була помічена також у групі юних космонавтів, які тренувались вправами для подразнення різних відділів вестибулярного апарату. Педагогічний експеримент показав, що отолітова соматична реакція (ОСР) виявилась чутливим критерієм для оцінки статокінетичної стійкості школярів від 7 до 10 років. Після першого етапу експерименту (10 уроків) у дітей виявилось помітне зменшення ОСР: у дівчат 8 років – на 6,7° (53,6%, $P < 0,05$), у дівчат 9 років – на 4,9°, (60,4%, $P < 0,01$), у хлопчиків 9 років – на 1,6°, (16,4%, $P < 0,01$), порівняно з даними до експерименту. У школярів такого ж віку контрольної групи достовірних змін за цей період не було виявлено. Після третього етапу експерименту (32 уроки), при активному методі тренування ОСР покращилась у 7-8-9-річних дівчат, відповідно, на 77, 72, 63%, у хлопчиків – на 51, 57, 34%, при змішаному методі тренування – у дівчат реакція покращилась, відповідно, на 38, 84, 66%, у хлопчиків – на 80, 88, 79% порівняно з даними до педагогічного експерименту.

Висновки. 1. Постійне тренування статокінетичної стійкості адекватними подразниками різних відділів вестибулярного апарату може сприяти підвищенню сили загального опору організму різним несприятливим факторам зовнішнього середовища.

2. В результаті педагогічного експерименту було доказано ефективність застосування спеціально розроблених вправ на оригінальних пристосуваннях: підвісних та вертикальних гойдалках, надувних автомобільних камерах і покритках, мопедах і циклопехах, які сприяють виконанню одного із важливих вимог під час формування статокінетичної стійкості дітей – емоційній привабливості занять, що відволікає дітей від неприємних почуттів, які викликають такі вправи, і таким чином, дають можливість багаторазово виконувати вправи насичені кутовими та лінійними прискореннями (перекиди, крутіння, гойдання, нахили, оберти, стрибки з поворотами, перевороти і т.ін. [7]).

3. Поєднання таких вправ з іграми та використання багато комплектних приладів дозволяють досягати високої моторної щільності на уроках і вдосконалювати не тільки статокінетичну стійкість, але і цілий ряд інших рухових якостей.

Література

1. Баевский Р. М. Анализ variability сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем. Методические рекомендации / Р. М. Баевский. – Челябинск : «Рекпол», 2002. – 64 с.
2. Болобан В. Н. Развитие и совершенствование пространственной ориентировки у школьников 8-16 лет на занятиях акробатикой: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук, специальности 13.00.04 – «Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки / Болобан В. Н. – Киев, 1969. – 24 с.
3. Золотухин А. А. Влияние специальной тренировки вестибулярного анализатора на двигательные функции юных гимнасток : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. биол. наук / Золотухин А. А. – Смоленск, 1965. – 20 с.
4. Киселев В. Я. Повышение статокінетической устойчивости школьников старших классов на уроках физической культуры: дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук: 13.00.04 / Виталий Яковлевич Киселев. – М. : АПН СССР. НИИ физиологии детей и подростков, 1978. – 142 с.
5. Маркарян С. С. Влияние угловых и кориолисовых ускорений на некоторые функции организма человека // Известия АПН СССР, серия биол. / Маркарян С. С. – 1965. – № 2.
6. Страшинский В. И. Формирование функции равновесия в процессе физического воспитания детей младшего школьного возраста, имеющих отставание в ее развитии : автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук, специальности 13.00.04 / В. И. Страшинский – М., 1973. – С. 23.
7. Чустрак А. П. Статокінетична стійкість школярів : монографія / А. П. Чустрак. – Одеса, 2015. – 126 с.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ВІДЕОІГОР У ЗАНЯТТЯ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ШКОЛЯРІВ

Чухланцева Н. В.

Запорізький національний технічний університет, Україна

Створення в Україні інформаційного суспільства висуває перед системою освіти завдання її інформатизації, що передбачає підготовку громадян до життя в умовах сучасного інформатизованого світового співтовариства і підвищення якості загальноосвітньої та професійної

підготовки фахівців на основі широкого використання засобів сучасних інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ).

Застосування сучасних ІКТ в навчальних закладах наразі є емерджентним свідченням вдосконалення системи освіти, якісно новим засобом передачі знань [1]. Процес модернізації системи освіти вимагає випереджаючої розробки прогресивних і методично виправданих педагогічних технологій і оволодіння ними вчителями фізичної культури. На сьогодні недостатнє висвітлення в науково-методичній літературі отримали дослідження аспектів застосування технічних і програмних засобів інформаційних технологій у фізичній культурі школярів.

Метою дослідження було на основі аналізу публікацій з проблеми застосування активних відеоігор в сфері фізичної культури, вивчити зарубіжний досвід використання технології ексергейм в процесі фізичного виховання школярів.

Ексергейм на спеціальних ігрових консолях – це особливий вид комп'ютерних ігор, інноваційна складова яких – фізична активність, при чому електроніка фіксує реальні рухи гравця і реагує на них [3]. «Ексергеймінг» розуміють як сполучну ланку між фізичною активністю та інноваційними технологіями, як практичну ігрову діяльність з фізичними навантаженнями і руховими діями, які вимагають проявів сили, координації та гнучкості.

Активні відеоігри Nike + Kinect Training, EA Sports Active 2 і UFC Personal Trainer можуть використовуватися в групових та індивідуальних заняттях в навчальному закладі і поза ним, рекомендуються для додаткових домашніх завдань, при чому учні і вчителі можуть онлайн відстежувати і оцінювати результати тренувань, забезпечуючи цілеспрямований зворотний зв'язок протягом усього навчального року [4]. Досвід використання на заняттях фізичного виховання в школах танцювальних килимків (Dance Mat) свідчить про зміну індексу маси тіла, зменшення відсотка жиру в організмі [2]. Використання обладнання SMARTfit™ Multi-Station Trainer надає можливість учням, в процесі рухливих ігор та ігор з м'ячем, розвивати інтелектуальні здібності, навчають швидко приймати рішення, виконувати вправи найбільш оптимальним способом та отримувати задоволення під час занять [4]. Trout J. і Christie B. (2007) вважають, що на заняттях фізичного виховання учнів різного віку доцільно використовувати тренажери «Cateye Gamebike». Гравці використовують рульове управління, здійснюючи маневри, в той час як обертання педалей задає швидкість руху транспортного засобу в змаганні з віртуальним противником на екрані в будь-який гоночний грі. Крім цього, тренажер можна використовувати для навчання їзди на велосипеді [4].

Впровадження ексергейм в навчальний процес фізичного виховання дозволяє учням самостійно оцінювати рівень своєї фізичної підготовленості, стан функціональних систем організму та стежити за динамікою зміни їх параметрів, відслідковувати як засвоюються теоретичні знання та відбувається застосування їх в практичній руховій діяльності, що забезпечує можливість коригування програм для покращення якості фізичної підготовки окремих груп учнів. Застосування ексергейм на уроках з фізичної культури дозволяє оптимізувати роботу вчителів фізичного виховання та відкриває нові можливості для їх творчого зростання і професійного розвитку [2].

Ексергейм можна адаптувати до індивідуальних потреб учнів, забезпечуючи можливість виконувати завдання на оптимальному рівні, досягати успіху і контролювати процес індивідуального навчання, забезпечуючи персоналізований зворотний зв'язок і своєчасну корекцію помилок [2; 4]. Заняття EXG значно підвищують витрати енергії, покращують спортивні навички, настрої і увагу після гри, допомагають боротися з ожирінням [4]. Узагальнюючи результати проаналізованих публікацій окреслимо деякі рекомендації щодо аспектів впровадження ексергейм в навчальний процес фізичного виховання школярів: більшість exergames підключається до телевізорів, які переважно є у школах. Для того, щоб зменшити вартість, школи можуть придбати обладнання, яке було у використанні або було відремонтовано, з веб-сайтів, таких як Amazon чи eBay; у разі відсутності достатньої кількості обладнання, в той час як частина учнів використовує EXG, інші можуть виконувати імітаційні вправи. Учні, які займаються на повністю функціональних пристроях ексергейм з програмним забезпеченням і цілком взаємодіють з ігровим інтерфейсом, змагаються і отримують миттєвий зворотний зв'язок про результати своєї діяльності, інші ж учні отримують помірне і інтенсивне фізичне навантаження протягом всього заняття. Кожні декілька хвилин доцільно проводити ротацію, в результаті кожен учень отримає можливість практикувати ексергейм; при наявності декількох різновидів ексергейм-обладнання доцільно проводити заняття за методом колового тренування, створюючи декілька «станцій», що дозволить кожному учню практикувати різні EXG з мінімальним часом очікування черги; ексергейм доцільно впроваджувати в практичні заняття при засвоєнні основ техніки рухових дій (різновидів кидків м'яча, прийняття його, стрибків і т.д.), адже не завжди викладачам вдається продемонструвати учням правильне виконання техніки фізичних вправ за всіма розділами програми; зміст активних відеоігор можна адаптувати до потреб хлопців і дівчат, різних вікових груп учнів та різних за рівнем фізичної підготовленості учнів; ексергейм можна використовувати до і після занять, під час перерв, в спортивних залах і на спортивних майданчиках [2; 4]. Exergaming є потенційно ефективним, додатковим та альтернативним засобом фізичного виховання.

Література

1. Чухланцева Н. В. Застосування інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту [Електронний ресурс] / Н. В. Чухланцева // Спортивна наука України: – 2016. – № 3(73). – С. 21-25.
2. Fogel V. A. The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a physical education classroom. / V. A. Fogel, R. G. Miltenberger, R. Graves, S. Koehler // Journal of applied behavior analysis. – 2010. – № 43. – Vol. 4, pp. 591-600. doi: 10.1901/jaba.2010.43-591.
3. Oh Y. Defining Exergames & Exergaming. / Y. Oh, S. P. Yang // Meaningful Play 2010 Conference Paper. Michigan State University, East Lansing, Michigan. Proceedings of Meaningful Play 2010, East Lansing, MI, USA; – 2010: pp. 1-17.
4. Trout, J. Interactive Video Games in Physical Education. / J. Trout, B. Christie // Journal of Physical Education, Recreation and Dance. – 2007 – № 78. – Vol. 5. – P. 29-45.

СЕКЦІЯ 2. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ОРИЕНТАЦИЕЙ НА ПРАКТИКУ ОРГАНИЗАЦИИ МАССОВОГО СПОРТА В ШКОЛЬНЫХ СПОРТИВНЫХ КЛУБАХ

Антипова Е. В., Антипов В. А.

*Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт
физической культуры, Российская Федерация*

Антипова М. В.

Подростково-молодежный клуб «Маяк-Олимпикс»

ПМЦ Василеостровского района г. Санкт-Петербурга, Российская Федерация

Одним из приоритетных направлений модернизации российского образования является создание системы специализированной подготовки школьников – профильного обучения в 9-11 классах общеобразовательной школы, которое предполагает 2 уровня: предпрофильную подготовку и профильную ориентацию в 9-ом классе и собственно профильное обучение в 10-11 классах. Профильное обучение ставит целью осознанный выбор школьниками своего профессионального пути.

Предпрофильная подготовка школьников 9-х классов представляет собой психолого-педагогическое, информационное и организационное сопровождение процесса ознакомления учащихся основной школы с будущей профессией; содержит информационный компонент, профильную ориентацию, межпредметные и предметно-ориентированные элективные курсы [1].

Профильное обучение в школе, являясь личностно-ориентированным, имеет высокий социально-экономический эффект и позволяет учащемуся не только закрепить полученные знания, но и сознательно подойти к выбору своей будущей профессии.

Цель настоящего исследования – разработка модели предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов основной школы по предмету «Физическая культура», ориентированной на участие школьников в организации массовых форм физической активности и формировании ЗОЖ в школьном спортивном клубе.

Профильное обучение школьников, в том числе и физкультурное, является новым направлением и неразработанной проблемой с точки зрения его организации и содержания, средств и методов обучения. Содержание физкультурного образования в рамках профильного обучения и предпрофильной подготовки определяется государственным образовательным стандартом, федеральным базисным учебным планом, региональным и школьным компонентами учебной программы.

Согласно нормативным документам Центра модернизации общего образования, базовый минимальный объем предпрофильной подготовки должен быть равен примерно 100 учебным часам в год, что в среднем составляет 3 учебных часа в неделю, 34 учебных недели в году. Причем, на элективные курсы (предметные и ориентационные курсы по выбору) предусматривается 2/3 времени, и оставшаяся часть объема предпрофильной подготовки используется для информационной работы и профильной ориентации учащихся. Следует отметить, что при полной 6-дневной учебной неделе Министерством образования и науки РФ допускается отводить на предпрофильную подготовку и более 100 учебных часов в год.

Задача современного профессионального физкультурного образования состоит в подготовке педагогов, способных реализовать себя в профессии, проявить творческие способности [3]. Именно этот фактор следует учитывать в предпрофильной подготовке школьников.

На современном этапе наблюдается тенденция роста взаимосвязей базового и дополнительного физкультурного образования основной школы. Идет процесс вовлечения учащихся в физкультурно-спортивную деятельность посредством организации школьных спортивных клубов. Данная эффективная форма работы с детьми и подростками нашла свое отражение в Стратегии развития физической культуры и спорта до 2020 г. [2]. Школьный спортивный клуб обеспечивает возможность проведения практики профильной ориентации учащихся, которые являются включенными в процесс организации массового школьного спорта.

На основании изучения нормативных документов по модернизации основной школы, анализа научной литературы и собственного практического опыта нами предложена модель предпрофильной подготовки школьников по предмету «Физическая культура», ориентированная на вовлечение школьников в организационно-управленческий процесс школьного спортивного клуба (рис. 1).



Рис. 1. Модель предпрофильной подготовки школьников по предмету «Физическая культура»

Предпрофильная подготовка школьников по предмету «Физическая культура» направлена на осознанный выбор учащимися профессии на основе получения базовых знаний и первого практического опыта в школьном спортивном клубе.

Литература

1. Латыпов И. К. Педагогическая система профильной подготовки школьников в области физической культуры : автореф. дис докт. пед. наук : 13.00.04 / Латыпов Ильдар Касимович; [Место защиты: ФГОУВПО «Российский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»]. – Москва, 2011. – 48 с.
2. Филиппов С. С. Правовые аспекты деятельности школьных спортивных клубов / С. С. Филиппов // Опыт создания школьных спортивных клубов в рамках «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года» : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург (19-20 ноября 2014 года) / Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург / под ред. д.п.н., проф. С. С. Филиппова, к.п.н., доц. Е. В. Антиповой. – СПб.: [Б.и.], 2015. – С. 43-48.
3. Цакоев А. А. Актуальные проблемы подготовки специалистов в области физической культуры для спортивного клуба / А. А. Цакоев // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – № 2. – 2012. – С. 308-311.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІТНЕС-ТРЕНЕРІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Василенко М. М.

Національний університет фізичного виховання і спорту України, Україна

Необхідність розробки концепції професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах виходить з необхідності створення нової педагогічної системи, зумовленої виникненням потреби суспільства у фахівцях певної спеціалізації – фітнес-тренерах. Відомо, що центральним системоутворювальним елементом наукової теорії є концепція, як основна ідея, та структурні елементи, які її конкретизують [1; 2].

У зв'язку з цим, спираючись на розробки В.А. Семиченка, О.Г. Сайкіної [3; 4], ми вважаємо, що професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах повинна ґрунтуватися на засадах етапності її проектування, з визначенням соціокультурної ситуації, загальних вимог до системи вищої освіти з боку роботодавців, професійного співтовариства та учасників освітнього процесу, обґрунтуванням структури та змісту професійної діяльності фітнес-тренера та його якостей, інтеграцією отриманих характеристик у навчальний процес у формі моделі професійної підготовки, де системоутворювальним фактором є певна сукупність компетентностей, формування яких буде сприяти становленню всебічної і гармонійно розвинутої конкурентоспроможної особистості, здатної до професійного та особистісного розвитку.

Концепція професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах базується на сучасних концептах реформування вищої фізкультурної професійної освіти та парадигмі вищої освіти, які висувають низку загальних ідей, серед яких визначальними є: глобалізація та інтернаціоналізація; гуманізація освіти; гуманітаризація навчання і виховання; фундаменталізація та інтелектуалізація освіти; стандартизація освіти; навчання, яке орієнтоване на вихід та результати; компетентнісний підхід при проектуванні професійної підготовки; студентоцентризм у навчанні; індивідуалізація навчально-виховного процесу; безперервність освіти; динамізація як необхідність оперативної корекції змісту професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів з урахуванням тенденцій стрімкого розвитку ринку фітнес-послуг.

Ідея концепції розвивається у концептуальних положеннях, які визначають принципові стратегічні і тактичні аспекти побудови системи професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах. До таких положень ми віднесли наступні:

1. Теоретична основа концепції базується на діалектичному, екзистенціальному, системному, соціокультурному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, професіографічному, акмеологічному та компетентнісному підходах.

2. Пріоритетною складовою професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів, в умовах інтелектуального та духовного занепаду суспільства, фрагментарності свідомості сучасної людини, є розуміння важливості переосмислення освітньо-виховної функції вищої освіти, що передбачає виховання фахівця як носія духовно-моральних, загальнокультурних та національних цінностей, здатного до системного мислення, самовизначення, самоствердження та самореалізації.

3. Структура процесу професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах на освітніх рівнях «бакалавр» та «магістр» передбачає базовий та варіативний компоненти. Базовий компонент забезпечує фундаментальну єдність освітнього простору в галузі знань – 01 «Освіта», спеціальності – 017 «Фізична культура і спорт» (відповідно до певного освітнього рівня) та сприяє формуванню у майбутнього фахівця оптимального мінімуму інтегральних, загальних та спеціальних компетентностей, які забезпечують соціальний та особистісний розвиток, готовність до вирішення загальнопрофесійних завдань, що створює базу для спеціалізації. Варіативний компонент спрямований на формування у майбутнього фахівця здатності до здійснення професійної діяльності фітнес-тренерата включає компоненти профільно-спеціалізованої складової підготовки та складову вільного вибору, що визначається особистими уподобаннями студентів.

4. Зміст варіативного компоненту професійної підготовки фітнес-тренера віддзеркалює специфіку діяльності фітнес-тренера, його функціональні обов'язки та передбачає формування у студентів відповідних спеціальних професійних компетентностей та особистісних якостей, які не є визначальними для професійної діяльності представників інших спеціалізацій спеціальності «Фізична культура і спорт». До них відносяться наступні новоутворення: здатність до самопрезентації та самомаркетингу; спроможність до оцінювання стану фізичного здоров'я та факторів ризику розвитку захворювань осіб різного віку та різної статі; демонстрація, навчання клієнтів правильній техніці виконання фізичних вправ, у тому числі, з використанням обладнання та інвентарю; володіння базовими та інноваційними фітнес-технологіями; здатність до розробки програм занять силової, аеробної та профілактичної спрямованості з урахуванням уподобань клієнта, стосовно фізичних вправ, очікуваних результатів, умов та місця тренування відповідно

статі, віку та фізичного стану в груповому або персональному форматі; здатність до розробки рекреаційних та анімаційних програм для різних груп населення; здатність до формування стійкої мотиваційної зацікавленості у клієнтів щодо ведення здорового способу життя; здатність до роботи в команді відповідно до корпоративної культури фітнес-клубу та вимог менеджменту.

5. Основою практичної реалізації концепції виступає модель професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах, яка структурується системоутворювальним, системонаповнювальним та системорегулювальним факторами.

Література

1. Гранатов Г.Г. Концепция современного естествознания (система основных понятий) : учеб.-метод. пособие. / Г.Г. Гранатов. – М. : Флинта : МПСИ, 2005. – С. 263.
2. Новиков А.М. Докторская диссертация : Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – 3-е изд. – М. : «Эгвес», 2003. – 120 с.
3. Сайкина Е.Г. Актуализация профессиональной подготовки специалистов по фитнесу в высших учебных заведениях в условиях новых образовательных стандартов [Електронний ресурс] / Е.Г. Сайкина, Ю.В. Смирнова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=23703729>.
4. Семиченко В.А. Проблемы і пріоритети професійної підготовки / В.А. Семиченко // Педагогічний дискурс. – 2007. – № 1. – С. 119–127.

СПОРТИВНО-ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ І ФОРМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Долинський Б. Т., Гришичкін С. В., Колесник І. В.

Університет Ушинського, Україна

Гра являє собою першу доступну молодшим школярам форму діяльності, яка передбачає свідоме відтворення та удосконалення рухів. Ігри з елементами спорту потребують від дітей більшої самостійності, швидкості, вправності рухів, орієнтування у просторі. Вони є вищою формою звичайних рухливих ігор. Дитина в найкоротші проміжки часу повинна побачити обстановку, що створилася, оцінити, вибрати найбільш правильні дії та застосувати їх. Все це вимагає від гравців розвитку певних умінь і навичок. Порівняно з рухливими іграми, ігри з елементами спорту є більш складною формою діяльності. Отже, і вплив їх на організм тих, хто займається, більш широкий і глибокий.

Багато вчених, педагогів-практиків здійснюють пошук інновацій і реформ, спрямованих на гуманізацію, демократизацію, розвиток особистості дитини у сфері її фізичного виховання. Намітилася така тенденція і у сфері фізичного виховання дітей. Вивчення матеріалів досліджень [3; 5] засвідчило, що сьогодні активно здійснюється пошук шляхів фізичного й духовного оздоровлення молодших школярів, формування у них морально-ціннісної мотивації занять фізичною культурою, виховання інтересу до фізичних вправ на підставі життєвої потреби бути здоровим, вправним, сильним. Молодший шкільний вік – час первісного становлення особистості, формування основ самосвідомості, розвитку здібностей.

Використання в молодшому шкільному віці ігор з елементами спорту як засобу і форми організації фізичного виховання забезпечує єдність особистісного, фізичного й психічного розвитку дитини, створює умови для гуманізації педагогічного процесу, перетворює дитину з об'єкта соціально-педагогічного впливу на об'єкт активної творчої діяльності на підставі розвитку внутрішніх мотивів до самовдосконалення. Навчання цих ігор забезпечує всім дітям рівні права в оволодінні цінностями фізичної культури і кожній дитині право вибору, надає можливість для прояву власних інтересів та здібностей. Природно, що досягти цих результатів можливо лише за умови ненасильницького стимулювання моторного розвитку. Втрата масовості фізкультурного руху, спадок «дворового спорту», неможливість для багатьох сімей користуватися платними послугами у сфері фізичного виховання дітей викликають необхідність активізації й систематизації процесу навчання ігор з елементами спорту в молодших класах. Гра являє собою першу доступну молодшим школярам форму діяльності, яка передбачає свідоме відтворення та удосконалення рухів. В цьому плані моторний розвиток, що здійснюється молодшим школярем у грі, є дійсним прологом до свідомих фізичних вправ школяра [1; 5].

Ігри з елементами спорту потребують від дітей більшої самостійності, швидкості, вправності рухів, орієнтування у просторі. Вони є вищою формою звичайних рухливих ігор. Дитина в найкоротші проміжки часу повинна побачити обстановку, що створилася (розташування партнерів і

супротивника, положення м'яча, шайби), оцінити, вибрати найбільш правильні дії та застосувати їх. Все це вимагає від гравців розвитку певних умінь і навичок.

Для ігор з елементами спорту характерна визначена специфіка і точність рухових дій, певний склад учасників, розподіл функцій, чітка організація ігрових умов (розмітка майданчику, добір інвентарю). Деякі з них, наприклад городки, за ознакою руху, який переважає, можна віднести до ігор з метанням. Однак такі ігри, як баскетбол, футбол, хокей, бадмінтон, настільний теніс, побудовані на різноманітних рухових діях. У різних комбінаціях тут використовуються ходьба, біг, стрибки, метання. Ці дії вимагають збереження усталеного положення в заданій позі присідань, поворотів, нахилів. При цьому рухові дії можуть виконуватися різними способами, у поєднаннях, зі зміною темпу і швидкості. Рухові дії, що містять в собі ігри з елементами спорту, зачіпають і дрібні м'язи рук (баскетбол, хокей, настільний теніс, бадмінтон, городки), тим самим стимулюючи їх розвиток.

Відомо також, що сенсорне представництво дрібних м'язів в корі головного мозку значно більше, ніж крупних м'язів [2; 4], що ще раз підтверджує доцільність використання зазначених рухових дій у системі фізичного виховання і розвитку молодших школярів. Досвід, що накопичується дитиною у процесі оволодіння іграми з елементами спорту, містить різноманітні рухові програми і підвищує тим самим можливості дитини з оволодіння новими рухами. Тому більш переважними для молодших школярів є рухи з частою зміною напряму пересування тіла та його частин, які й лежать в основі ігор з елементами спорту.

Різнманітні способи досягнення мети, відносна самостійність дій, відсутність жорсткої регламентації припускають можливість широкого вибору самостійної діяльності, розвиток творчих рухових здібностей сприятливо відбивається на прояві самостійності, ініціативності, винахідливості. Ігри з елементами спорту відрізняються значною різноманітністю взаємодії сенсорних систем різної модальності, що також є важливим фактором удосконалення організації рухів. Порівняно з рухливими іграми, ігри з елементами спорту є більш складною формою діяльності. Отже, вплив їх на організм більш широкий і глибокий.

Література

1. Викулов А. Д. Развитие физических способностей детей / А.Д. Викулов, И.М. Бутин. – Ярославль, 1996. – С. 9-64.
2. Ефименко Н. Н. Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н.Н. Ефименко. – Таганрог, 2004. – 68 с.
3. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование : опыт, проблемы и стратегия развития / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 3. – С. 66.
4. Чернышенко Ю.К. Возрастная динамика мотивов и потребностей детей 6-10 лет в различных видах физкультурно-спортивной деятельности / Ю.К. Чернышенко, В.А. Баландин // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 8. – С. 45-46.
5. Шебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников. Учебное пособие для средних педагогических учебных заведений / В.Н. Шебеко, Н.И. Ермак, В. А. Шишкина. – М. : Издательский центр «Академия», 1996. – 192 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ

Захаріна Є. А.

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Україна

У сучасний період вирішення проблем, пов'язаних зі збереженням і зміцненням здоров'я школярів, потребує вдосконалення як організаційного, так і змістового боку професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України.

О. В. Тимошенко зараховує до загальних критеріїв оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури такі: «досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів професійної підготовки фахівця; виконання нормативів часу, який відводиться на професійну підготовку в цілому і на проведення аудиторних занять зокрема; максимальна відповідність результатів соціально обумовленим цілям, поставлених суспільством перед вищою школою» [1, с. 24].

Основне завдання вищої фізкультурної освіти полягає у переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на структурування змісту підготовки, на застосування інноваційних підходів до підбору методів і засобів навчання, а також на створення доброзичливої атмосфери спілкування суб'єктів освітнього процесу.

Одним із різновидів індивідуальної роботи майбутніх учителів фізичної культури є волонтерська робота, яка включає організацію та проведення різноманітних заходів з оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних і позашкільних навчальних закладах. Студенти залучаються до проведення та участі в оздоровчо-виховних заходах, спрямованих на формування мотивації у школярів до рухової активності, організацію змістовного дозвілля, залучення до занять фізичною культурою та загального їх оздоровлення. Студенти-волонтери беруть участь в обласному оздоровчому заході «Лава на лаву», який спрямований на залучення школярів до традицій запорізьких козаків та оздоровчих занять зі «Спасу», а також у таких заходах, як «Козацькі забави», «Козацька Хортиця», «День фізкультурника» та «Веселі старти», «Фестиваль сучасного танцю» співорганізатором яких є Класичний приватний університет.

Також ми впровадили комплексний оздоровчо-виховний захід «Рухайся до здоров'я». Характерними рисами організації цього заходу є активне та добровільне залучення школярів до участі в різновидах оздоровчо-виховної роботи, яка проводиться протягом усього навчального року в загальноосвітньому навчальному закладі. Для зацікавленості максимальної кількості школярів, як основної, так і спеціальної медичної групи, ми надавали можливість кожному учню бути не тільки глядачем або учасником, а й виступати в ролі організатора і судді.

Усі заходи об'єднані однією спільною ідеєю, що дає школярам змогу за допомогою виконання різних фізкультурних завдань (колективних чи індивідуальних) найбільш повно реалізувати свій потенціал і досягти таких результатів: у учнів початкової школи – сформувані інтерес, звичку до регулярних занять фізичними вправами, до перегляду спортивних змагань, до прочитання відповідної літератури; у дітей середнього шкільного віку – сформувані потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, регулярній участі в різних спортивно-масових змаганнях; у старшокласників – сформувані потреби не тільки у самовдосконаленні власного тіла, а й у пошуку сенсу і розуміння цінностей фізичної культури для свого самовдосконалення.

Основу змісту комплексного оздоровчо-виховного заходу «Рухайся до здоров'я» становлять: різні фізичні вправи, рухливі та спортивні ігри, конкурси й вікторини, творчі завдання, а саме: ранкова гімнастика до занять, фізкультхвилинки під час уроків, конкурс на кращий спортивний малюнок, вікторина «Здоров'я та моє життя», «Збудуй своє тіло», змагання з рухливих ігор «Старти надій», змагання «Мама, тато, я – спортивна сім'я», творче завдання «Як переконати дітей займатися фізичними вправами?», турнір з футболу «Форвард», турнір з черлідінгу та сучасного танцю.

При організації заходу «Рухайся до здоров'я» ми використовували принцип індивідуальної системи зростання кожного учасника: за перемогу і призові місця в різних конкурсах, вікторинах, змаганнях, творчих завданнях команда або учасник (незалежно від віку) отримує від 1 до 3 балів. Так, учні можуть отримати бали за активну участь в організації оздоровчо-виховних заходів, 1 або 2 бали можна отримати також за допомогу в суддівстві заходів та 1 бал – за виконання ролі вболівальника. За підсумками оздоровчо-виховної роботи за навчальний рік школярам присвоюється одне з трьох звань: любитель, майстер, професіонал. Звання «любитель» присвоюється тим, хто протягом навчального року набрав 30 балів, звання «майстер» – за наявністю 50 балів, а для того, щоб стати «професіоналом», – 80 балів.

Для проведення комплексного заходу «Рухайся до здоров'я» в загальноосвітніх школах ми протягом навчального року залучали студентів – волонтерів, які наочно представляли інформацію, вели облік отриманих школярами балів, визначали серед них переможців та нагороджували учасників спільно з головною суддівською колегією, що складається з викладачів, школярів і батьків.

Студенти протягом проходження педагогічної практики в загальноосвітніх навчальних закладах проводили зі школярами заняття з черлідінгу.

Створювалися шкільні команди для подальшої участі у змаганнях на кубок ректора Класичного приватного університету. Цей вид занять викликав зацікавленість з боку школярів та їх батьків, що сприяло їх залученню до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи. Ці змагання у Класичному приватному університеті стали щорічними та викликають інтерес з боку студентів, викладачів і школярів.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи повинна здійснюватися з урахуванням необхідності міждисциплінарного підходу і забезпечення наступності й логічної послідовності, коли кожна наступна навчальна дисципліна навчального плану базується на сукупності знань, якими студент оволодів раніше.

Література

1. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. В. Тимошенко. – К., 2009. – 38 с.

ФОРМУВАННЯ СТІЙКИХ МОТИВІВ ДО СИСТЕМАТИЧНИХ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ігнатенко С. О.

Університет Ушинського, Україна

Необхідною передумовою успішної реалізації фізичного виховання у вищих навчальних закладах є формування у студентської молоді позитивних мотиваційних установок та звички до систематичних занять фізичними вправами. Проте, як показує досвід, та численні наукові дослідження, у більшості студентів не має належної мотивації до занять фізичною культурою, вони без зацікавлення відносяться до цього важливого предмету [1; 3].

Аналіз спеціальних інформаційних джерел вказує на те, що увагу цьому питанню приділяло багато дослідників (Данилевич М.В., 1999; Добринський В. С., 2000; Круцевич Т.Ю., 2000; Шиян Б.М., 2001). Ними доведено необхідність у вихованні та врахуванні власного інтересу студентів до фізичного виховання, озброєнні теоретичними відомостями для формування переконань у необхідності систематичних занять, рейтинговій оцінці досягнень студентів. Проте, не дивлячись на досягнення вчених у вирішенні цієї актуальної проблеми, ми дійшли висновку, що побудова навчально-тренувального процесу у фізичному вихованні не відбувається із врахуванням усього комплексу чинників суб'єктної участі студентів у фізичному вихованні.

Метою дослідження є визначення чинників формування у студентів вищих навчальних закладів позитивних мотиваційних установок та звички до систематичних занять фізичним вихованням.

Результати дослідження. Для розуміння подальшої логіки досліджуваного питання доцільно представити визначення ключових дефініцій.

Мотив – (від лат. *move* – рухаю) – спонуки людської діяльності, зумовлені об'єктивними потребами. Мотиви безпосередньо передують конкретній поведінці людини і органічно пов'язані з нею. Значний вплив на формування мотивів чинять життєвий досвід, переконання особи, моральні та естетичні якості особи.

Мотивованість викликає у студентів інтерес до занять фізичним вихованням.

Інтерес – свідоме вибіркове позитивне відношення до чого-небудь, що спонукає людину проявляти активність для пізнання об'єкта, що її цікавить.

Багаторазове задоволення потреби призводить до поступового згасання мотивації, та чи інша дія перетворюється на звичку.

Звичка – закріплений у житті людини спосіб її поведінки, здійснення якого у певних ситуаціях набирає характеру потреби. Звичці властиве сильне внутрішнє спонукання, схильність до певної дії, вчинку. Затримка в реалізації звички супроводжується негативними емоційними станами.

Формування мотивів відбувається шляхом комплексної реалізації наступних завдань:

1) засвоєння теоретичних відомостей про значення рухової активності для задоволення різних потреб людини; на цій основі усвідомлення мети фізичного виховання та завдань, вирішення яких сприяє її досягненню (всебічний розвиток фізичних якостей, накопичення необхідного рухового досвіду, розвиток психомоторики, вдосконалення форм тіла, теоретична та методична підготовка);

2) вивчення та врахування індивідуальної мотиваційної сфери студентів до занять фізичними вправами при побудові та реалізації занять;

3) задоволення відповідних оперативних потреб студентів на заняттях з фізичного виховання, що вимагає отримання студентами приємного відчуття м'язової втоми. Це вимагає пошуку шляхів забезпечення оптимальної величини фізичних навантажень на організм. Серед них: вибіркового розвитку фізичних якостей; фізіологічно обґрунтована послідовність реалізації різних тренувальних завдань; оптимальна величина та характер фізичних навантажень; раціональна організація діяльності на занятті тощо; позитивного емоційного забарвлення занять при вирішенні студентами навчальних та тренувальних завдань заняття (вибір оптимальних методів організації діяльності та належне матеріально-технічне забезпечення занять) та від взаємин з педагогом. Останнє залежить від педагогічної техніки викладача, яка в себе включає: культуру зовнішнього вигляду, навички практичної психології, культуру мовлення;

4) переконання студентів у практичному позитивному впливі раціонально побудованих занять на вирішення специфічних завдань фізичного виховання. Реалізація цього чинника формування мотивації передбачає організацію ефективної системи оперативного, поточного та кінцевого контролю зрушень у: всебічній фізичній підготовленості; рівні розвитку різних життєво необхідних рухових дій; вдосконаленні різних психомоторних якостей (складових спритності); покращенні форм тіла (раціональна постава, гармонійний розвиток м'язової системи, оптимальність жирової тканини); зміцненні соматичного здоров'я. Щоб оцінка виконувала функцію чинника

формування у студентів мотивації до систематичних занять слід використовувати шкалу, яка є чутливою до дрібних кроків успішної реалізації навчальних та тренувальних завдань.

5) естетичне виховання студентів, що передбачає: формування естетичних смаків щодо краси людського тіла з метою критичного ставлення до виправних недоліків власного тіла. Засобами можуть бути досконалі форми тіла спортсменів та експонати мистецтва (скульптури, картини тощо); сприймання студентами краси досконалих фізичних вправ з метою вироблення позитивного ставлення до них, а також для вміння самостійно оцінити якість власного виконання вправ, що розуміються.

Викладене вище дозволяє зробити висновок, що формування стійких мотиваційних установок у студентів до занять фізичним вихованням можна забезпечити шляхом комплексної реалізації охарактеризованих завдань та тісної співпраці усіх учасників педагогічного процесу.

Література

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я.Я. Болюбаш. – К. : ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры: учеб. для ин-тов физ. культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
3. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ЮНЫХ БАДМИНТОНИСТОВ

Кизыма А. В., Кизыма А. А.

Университет Ушинского, Украина

Ладышкова Е. Ю.

Одесская государственная академия строительства и архитектуры, Украина

В новых социально-экономических условиях развития системы образования и науки в Украине, проблемы совершенствования системы физического воспитания учащейся молодёжи являются актуальными и требуют скорейшего решения [1; 3; 4]. Несмотря на широкий круг и высокий уровень предлагаемых в настоящее время рекреационных услуг, возможности широкого пользования ими вызывает сомнения даже для лиц со средним уровнем материального состояния. Для этих целей во многих странах используются занятия бадминтоном и сквошем [5; 6].

Большинство из нас впервые знакомится с тем, что они считают бадминтоном, в условиях летнего отдыха – на пляже, на даче, в парке и т. д. Веселое развлечение перебрасыванием друг другу волана на полянке имеет мало общего с бадминтоном, как спортивной игрой, но своей доступностью во всех отношениях может использоваться и как рекреационное средство, и как средство повышения своих физических возможностей. Спортивный бадминтон по своей сути напоминает восточные единоборства со всеми их контрастами – жестким давлением и мягкой уступчивостью, гибкой хитростью и настырной агрессивностью, взрывными безудержными атаками и затяжными розыгрышами волана. Но при этом вместо обмена тяжелыми неприятными ударами – опосредованное взаимодействие партнеров через легкий волан. Поэтому не случайно бадминтон приобрел колоссальную популярность и распространение в азиатских странах – Китае, Индонезии, Корее, Японии, Малайзии. Средний уровень азиатских игроков существенно выше, чем европейских. Однако в последние десятилетия и в Европе наблюдается нечто похожее на бадминтонный бум. И сегодня Европа составляет уже серьезную конкуренцию странам Азии. Наибольшее распространение и популярность бадминтон приобрел в таких странах Европы, как Дания, Швеция, Англия, и Германия. В Дании, например, бадминтон – второй по популярности вид спорта после футбола. И это не удивительно – ведь бадминтон не менее зрелищный вид спорта чем, например, тот же теннис [6; 9].

Целью нашей работы явилось изучение психофизиологического потенциала юных бадминтонистов и поиск путей его дальнейшего совершенствования на начальном этапе многолетнего тренировочного процесса. Задачи нашего исследования включали: литературный поиск, анализ и изучение особенностей тренировки юных бадминтонистов; педагогические наблюдения, сбор и оценка фактического материала о динамике психофизиологических адаптаций, мотивации и развитии собственного двигательного потенциала юных спортсменов с использованием элементов

биомеханического моделирования, направленных на повышение реализационной эффективности движений. Кроме литературного поиска, педагогического наблюдения и эксперимента мы использовали методы опроса, беседы, анкетирования, элементы биомеханического анализа и моделирования, а также статистическую обработку фактического материала.

Под нашим наблюдением находились представители спорта высших достижений: – бадминтонисты сборной команды Украины (тр. Белоус В. А.) и победители комплексной спартакиады ДСО «Гарт» Одесской области – сборная команда ОГАСА (преподаватель Ладышкова Е. Ю.). Эта группа насчитывала до 30 спортсменов, основу которых составляли кандидаты и мастера спорта Украины по бадминтону. В другую группу, начальной подготовки, входило 14 юных спортсменов в возрасте от 7 до 13 лет (Кизыма А. А. – студент ЮНПУ им. К. Д. Ушинского).

Анализ результатов анкетирования и опросов участников эксперимента в группе квалифицированных спортсменов показал, что в основе тактико-технического состава движений в их игре «атакующие» элементы преобладают у 70-80 %, «защитные» пользуются популярностью у 5-10%, а основу составляет те, кто с успехом используют оба варианта действий – > 90 % опрошенных. В многолетнем процессе тренировок к стабильному варианту выполнения основных элементов техники игры будущие мастера подходили к 14-16-летнему возрасту. Игровой «дискомфорт» в эффективном использовании полного тактико-технического арсенала движений бадминтониста отмечен к тому же возрасту (14-16 лет), при наличии грубых ошибок, которые приводили к снижению общей эффективности действий за счёт снижения «лимита во времени» на построение рациональной тактики игры. В такой ситуации нарушалась ритмо-темповая структура техники действий игрока, резко снижалась их эффективность и результаты игры, в целом, приобретали негативный характер.

В экспериментальной группе юных спортсменов нами использовалась методика экспертной оценки *реализационной эффективности* двигательных действий. Нами была разработана система оценки элементов техники движений, позволяющая по 10 бальной шкале судить об основных и второстепенных ошибках юных бадминтонистов. За основу была принята, адаптированная к бадминтону, методика оценки техники движений в основных видах лёгкой атлетики [7; 8]. Использование данной технологии уже в течении семи месяцев тренировок (с сентября 2016 по февраль 2017 года) позволяет судить о строгой позитивной тенденции динамики эффективности движений в *перемещениях* по площадке, в *защитных действиях* («подъёме волана») в разных, заранее моделируемых, игровых ситуациях («набрасыванием» волана тренером), а также в нападающих ударах. До эксперимента суммарная оценка техники в основных движениях в среднем по группе, соответственно составила: $(5,1 \pm 1,2)$ балла в «защитных» действиях, эффективность перемещения оценивались $(4,7 \pm 1,5)$ балла, а нападающие удары в $(4,3 \pm 0,7)$ баллов из 10 возможных. Наибольшего **позитивного прироста** в оценке эффективности действий наши испытуемые достигли в перемещениях и «защите»; сдвиг их показателей составил **$(+1,7 \pm 0,3)$ балла и $(0,9 \pm 0,3)$ балла**, соответственно. Успехи в «нападении» ниже и незначительны – прирост **$(0,5 \pm 0,2)$ балла**. Несмотря на незавершённость исследований, считаем возможным сделать некоторые предварительные **выводы и рекомендации**: эффективная, рациональная и, соответствующая индивидуальным анатомо-физиологическим особенностям организма юных спортсменам, техника движений должна формироваться с самого раннего возраста; оценку и управление процессом развития двигательного потенциала и тактико-технического арсенала спортсменов необходимо проводить, используя передовые достижения спортивной науки и опираясь на современные знания в биомоделировании и биотехнологии.

Литература

1. Лист МОН від 25.09.2015 № 1/9-45 керівникам ВНЗ щодо організації фізичного виховання у ВНЗ на 4 арк.
2. Наказ Міністерства Освіти і Науки України. № 48 від 23.01.2004 р. // Про проведення педагогічного експерименту з «кредитно-модульної» системи організації навчального процесу, м. Київ.
3. Наказ «Про проведення Всеукраїнського конкурсу «кращий студент-спортсмен місяця» // МОН України; Комітет з фізичного виховання та спорту від 14.01.2016 р.; за № 3: – м. Київ, на 1 арк.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 9 грудня 2015 р. «Про затвердження Порядку проведення щорічного оцінювання фізичної підготовки населення України». 1 арк.
5. Рыбаков Д. П. Основы спортивного бадминтона / Д.П. Рыбаков. – М.: ФиС, 1978. – 192 с.
6. Смирнов Ю. Н. Бадминтон: Учебник для ИФК / Ю.Н. Смирнов. – М.: ФиС, 1990. – 159 с.
7. Кизыма А. В. Оптимизация технической подготовленности в основных видах легкой атлетики, как одно из направлений по предупреждению травм на занятиях / А.В. Кизыма // Физическое воспитание студентов. – № 3, Харьков, 2009. – С. 54-59.
8. Кизыма А. В. Реализационная эффективность двигательной деятельности как элемент личностно-ориентированной программы физического совершенствования / А. В. Кизыма // Сучасна

РАЗВИТИЕ УРОВНЯ ОБОРОННОЙ ДОСТАТОЧНОСТИ ПУТЁМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Кизыма А. В.

Университет Ушинского, Украина

Диуца И. В.

Региональный институт государственного управления

Национальной Академии Государственного Управления при Президенте Украины, Украина

Гарантом национальной безопасности страны ее государственного суверенитета, политической независимости, сохранения территориальной целостности и неприкосновенности границ выступают боеспособные Вооруженные Силы (ВС), построенные по принципу оборонной достаточности (ОД). Вооруженные Силы являются необходимым атрибутом государства и выполняют ее самую главную – защитную функцию. Современные достижения в военном деле выдвинули на первое место новые актуальные проблемы к подготовке в военных действиях. Технический прогресс отнюдь не умалил роли человека в войне, а наоборот повысил, требования к уровню морально-политической, психологической, специальной физической и боевой подготовки защитника Отечества.

Целью исследований явилось моделирование инновационных психолого-педагогических подходов к совершенствованию системы методов и средств оценки и управления процессом развития двигательного потенциала военнослужащих, позволяющих им достигнуть достаточного уровня специальной физической подготовленности. В исследовании решались следующие задачи: изучить и проанализировать передовой опыт по проблемам специальной военно-профессиональной (ВПП) физической подготовки Вооруженных Сил Украины и в различных странах мира; проанализировать состояние уровня специальной физической подготовленности военнослужащих учебных заведений по выполнению нормативов в беге, марш-броске и преодолении полосы препятствий; дать оценку возможности совершенствования двигательного потенциала военнослужащих, путём развития эффективности движений. Кроме литературного поиска и педагогического наблюдения мы использовали методы опроса, беседы, анкетирования, элементы биомеханического анализа и моделирования, а также статистическую обработку фактического материала.

Анализ отечественной практики войсковой подготовки и стимулирования роста боеспособности военнослужащих, о таких явлениях не упоминает. Нами отмечен тот факт, что ещё в середине прошлого века, военнослужащие Китая, в состоянии **активного противостояния** на границе с СССР, были в психофизиологическом аспекте, готовы, по мнению разведки, к многокилометровому (до 100 км) скрытному «просачиванию» вглубь территории условного противника. В результате такого перехода, в указанном районе, в течение суток существовала возможность дислокации боеспособного подразделения в составе батальона и более.

Объектом педагогических наблюдений являлся контингент военнослужащих в количестве до строевого взвода (до 30 наблюдаемых). Предметом наблюдений служила оценка реализационной эффективности собственного двигательного потенциала в беге, марш-броске и преодолении полосы препятствий. Структуризация фаз и элементов движений в изучаемых физических упражнениях и последующая оценка эффективности их выполнения показала, что наиболее негативными факторами, влияющими на результат, явились: низкий уровень организации ритмо-темповой структуры движений (шагов) в ходьбе и беге, недостаточная способность к объективной оценке скорости на отрезках дистанции, неумение рационально распределить собственный двигательный потенциал по всей дистанции и т. п.

В эксперименте, нами использовалась методика экспертной оценки предложенная, в своё время, для совершенствования реализационной эффективности движений в основных видах лёгкой атлетики доцентом Университета Ушинского Кизыма А. В. Суть методики заключается в практическом использовании корректурных таблиц оценки эффективности движений в различных видах физических упражнений. Оценка осуществлялась, как в каждом элементе движений, так и в упражнении в целом. Сумма баллов составляла: – в одних упражнениях десять, в других – двенадцать баллов. Это позволяло структурировать ошибки как основные и второстепенные. За шесть месяцев занятий выявлены основные негативные стороны подготовки: около 60% занимающихся отличались нерациональной структурой беговых шагов; 52,3 % будущих офицеров

не могли об'єктивно оцінити собственную скорость на дистанции и её динамику на разных отрезках. Отсутствие правильного представления о рациональной динамической осанке в ходьбе и беге приводило в 54,6 % к недостаткам в развитии начальной скорости в стартовом разбеге. Поисковый характер эксперимента, его результаты и их обсуждение, по нашему мнению, содействуют созданию у участников эксперимента методической платформы для совершенствования самого учебно-воспитательного процесса с целью повышения собственного двигательного потенциала, а также роста дидактической компетентности будущих офицеров Защитников Родины.

ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП З НАСТІЛЬНОГО ТЕНІСУ У ШКОЛЯРІВ

Кучеренко Г. В., Хмільовська Н. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Настільний теніс є одним з найдієвіших оздоровчих і виховних засобів. Оздоровча цінність настільного тенісу досить висока: покращуються функції центральної нервової системи та розширюються можливості інших функціональних систем організму, відбуваються позитивні зміни в опорно-руховому апараті, збільшується рухомість у суглобах і сила м'язів, удосконалюється діяльність аналізаторних систем.

Засоби та методика тренування тенісистів. Варіанти колового тренування для вдосконалення швидкісно – силових якостей:

I. Для менше підготовлених дітей 7 станцій: 1) згинання та розгинання рук від підлоги ноги при цьому знаходяться на гімнастичній лаві; 2) «велосипед» ногами у положенні лежачи на спині; 3) переміщення в 4-метровій зоні з імітацією ударів праворуч і ліворуч; 4) вистрибування вгору з присіду; 5) біг на місці з високим підніманням стегна; 6) нахили вперед та назад з торканням носків і п'яток ніг; 7) стрибки через гімнастичну лавку боком. Кожну вправу повторити якомога більше разів. Виконують 3 серії. Кожна вправа триває 30 с, потім 30 с відпочинок. Після проходження всіх «станцій» 10 хв. перерва, потім знову виконуються таким чином ще дві серії.

II. Для добре підготовлених спортсменів 9 станцій: 1) жим лежачи зі штангою; 2) підтягування на перекладині; 3) присідання зі штангою вагою 30-40 кг; 4) стрибки зі штангою вагою 25 кг на плечах; 5) стрибки в упорі лежачи на руках і ногах одночасно; 6) опускання ніг за голову з положення лежачи на спині; 7) стрибки на козла (80 см) або через бортник; 8) «складка» з положення лежачи – одночасне піднімання рук і ніг; 9) вправи з диском від штанги вагою 10-15 кг – жим диска від грудей вперед, вгору, вправо, вліво. Виконують 5 серій. Кожна вправа триває 30 с, потім 30 с відпочинок. Після проходження всіх «станцій» двічі 15-хвилинна перерва, потім знову виконуються дві серії і знову перерва і ще одна серія.

III. Імітаційні вправи: 10 різних ударів по 30 секунд із коротким інтервалом відпочинку, причому 30 секунд вправа виконується у високому темпі або 15 секунд – у звичайному темпі, а наступних 15 секунд – у максимальному темпі; або по 10 секунд – у нормальному темпі, швидкому темпі та на межі швидкісних можливостей, як стоячи на місці, так і в поєднанні з роботою ніг. Рекомендуються також імітація удару «по свічі» та імітація подач з гантелями. Граючи з суперником один на один можна використовувати наступні варіанти тактики: «заплутування ігрових дій» – виконують технічні прийоми, в яких надають м'ячу різні обертання, змушуючи суперника перед кожним ударом вирішувати, як зіграти далі. Можна використовувати різні технічні прийоми і по-різному: посилюючи м'ячі то довгі, то короткі, з різним обертанням верхнім, нижнім, нижньо-боковим і т. ін. Цей тактичний варіант рекомендують проти гравців, які слабо розбираються в обертаннях м'яча або не вміють швидко аналізувати виникаючі ігрові ситуації; нелогічна гра (обмани) можна з успіхом використовувати у зустрічах з гравцями будь-якого стилю гри, вдаючись до обманних рухів, щоб змусити його помилитися. Припустимо, ви показуєте, що будете виконувати накат по діагоналі, але в останній момент направляєте його по прямій або замахуєтеся так, ніби збираєтеся нанести сильний удар. Суперник, природно, відходить від столу, а ви, злегка перебиваєте його через сітку. Але такий варіант вимагає відмінного володіння технікою і гарного «почуття» м'яча; **«розсіювання уваги з наступними несподіваними швидкими діями»** найбільш ефективний він у грі з тими, хто дотримується захисного або універсального стилю гри. Одноманітно і довго перекидати м'яч на сторону суперника будь-якими найбільш зручними для вас технічними прийомами, намагаючись приспати його пильність, а потім несподіваним націленим ударом або топ-спіном посилюєте в незручному для того напрямку; «безкомпромісна гра» гарний у грі проти сильного суперника. Тут ви граєте відкрито, намагаючись використовувати свої сильні технічні прийоми проти слабких його сторін. У такій грі намагайтеся першим завдати швидкий і сильний

удар, при цьому не повинна страждати його точність і стабільність. Це дозволяє створити передумови або змусити суперника помилитися.

Висновки. 1. Основу підготовчого етапу з настільного тенісу становлять фізична, тактична, а також психологічна підготовка. Необхідно формувати розвиток вольових якостей спортсменів, ознайомити з ведучими теоретиками і практиками тенісу. При вивченні спеціальної літератури з психології спорту вивчити засоби і методи визначення самооцінки розвитку вольових якостей спортсменів.

2. Розмаїтість рухових навичок у тенісі, різних за координацією та інтенсивністю, сприяє розвитку всіх фізичних якостей. У процесі ігрової діяльності спортсмени одержують досить значне посилене фізичне навантаження та емоційну зарядку.

3. Навчання основам настільного тенісу входить у програму вузів. Основну увагу потрібно спрямувати на фізичний розвиток студентів, ознайомленню з режимом дня, гігієною, самоконтролем, новими елементами техніки і тактики гри.

Література

1. Амелин А. Н. Настольный теннис / А. Н. Амелин, В. А. Пашинин. – М. : Физкультура и спорт, 1999. – 128 с.
2. Барчукова Г. В. Настольный теннис в вузе: учебное пособие для студентов нефизкультурных вузов / Г. В. Барчукова, А. Н. Мизин. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 132 с.
3. Валетов М. Р. Настольный теннис в практике физического воспитания студентов вузов : Методические рекомендации / М. Р. Валетов, Н. П. Наумова, В. В. Смородин. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2005. – 26 с.
4. Конев Е. В. Спортивные игры : правила, тактика, техника / Е. В. Конева. – Ростов н/Д. : Издательство «Феникс», 2004. – 448 с.
5. Теория и методика настольного тенниса : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Барчукова, В. М. Богушас, О. В. Матыцин; под ред. Г. В. Барчуковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 528 с.

НАЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ГИРЬОВОГО СПОРТУ ЯК ПРОГРЕСИВНЕ ЯВИЩЕ ФАХОВОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

Мягченко О. С.

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

Указ президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки» передбачає розвиток громадянина як високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, володіє відповідними знаннями, вміннями та навичками, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, сповідує європейські цінності, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України [1]. Особливо це стосується молодого покоління як майбутнього нашої держави. У зв'язку з цим успішне засвоєння вимог системи виховання здорового способу життя і національної фізичної культури залежить не лише від бажання й здібностей учнів, а й від фахової підготовки вчителів фізичної культури.

Національна свідомість – це найвищий критерій, за допомогою якого оцінюється рівень суспільного життя. На заняттях із професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виховною метою повинна бути не лише турбота про розвиток фізичних якостей і збереження здоров'я, а й забезпечення гармонійного розвитку фізичного і духовного життя, підготовка студента до суспільно корисної праці та захисту свого народу, нації, Батьківщини.

У народній фізичній культурі значну виховну роль відігравали героїчні образи фольклору, які поєднували в собі неймовірні фізичні та військові здібності з низкою позитивних якостей особистості (патріотизм, чесність, працьовитість, шанобливе ставлення до людей тощо).

Герої українських міфологічних творів зображувались носіями позитивних моральних і фізичних якостей, виступали взірцем та прикладом для наслідування, відповідали естетичним ідеалам та етичним нормам. До згаданих персонажів належать Котигорошко, Святогор, Кирило Кожум'яка, Іван Побиван, Дунай Богатир, Микула Селянович, Вернигора, Вернидуб та ін. [3].

Серед українців до засобів народної фізичної культури, згідно загальноприйнятих у сучасній теорії фізичної культури концепцій, необхідно віднести специфічні засоби народної фізичної культури, а саме народні ігри, розваги, забави, національні бойові мистецтва та інші популярні фізичні вправи, деякі фактори зовнішнього середовища і гігієнічні фактори. Тобто засобами народної фізичної культури є ті структурно-змістовні утворення, які спрямовані на оволодіння і в результаті яких вдосконалюються тілесні та духовні складові особистості людини [2; 4].

До національної фізичної культури слід причислити не лише самотні види рухової активності, що історично виникли, удосконалювалися та передавалися з покоління в покоління, але й поширені серед народу новостворені та запозичені фізичні вправи, що розвивають та збагачують його культуру. З кожним роком на світовій арені з'являються нові види спорту. Вони не виникають з нічого, вони лише перестають культивуватися серед одного етносу і розширюють межі своєї популярності серед багатьох народів. Таким чином, народна змагальна вправа – народний спорт – стає своєрідним трампліном, резервом для класичного світового спорту [5].

Прикладом цьому може бути становлення та розвиток гирьового спорту в Україні та світі. З давніх-давен, гиря, як простий і доступний спортивний снаряд, була і є ефективним засобом демонстрації сили і здоров'я українців та допоміжним засобом у підготовці спортсменів різних видів спорту. На сьогоднішній день гирьовий спорт має національну та міжнародну федерації, українські спортсмени-гирьовики як чоловіки так і жінки є провідними на міжнародній арені. Гирьовий спорт представлений на всіх континентах у понад 50 країнах і продовжує розвиватися.

Одне з основних завдань сучасної школи є організація самовизначення дитини у просторі та часі, тобто процес етнокультурної ідентифікації, що є необхідною умовою становлення особистості і передумовою її інтеграції у світове суспільство. Це дуже важливо для сучасної школи з її слабким фінансовим забезпеченням.

Одним із основних завдань учителя в школі є сприяння оволодінню учнем здатністю використовувати надбання національної та світової культур у процесі самовиховання та орієнтуватися на загальнолюдські цінності. Зв'язок навчального матеріалу з національно-регіональним матеріалом в конкретних регіональних умовах підвищує інтерес до професійної діяльності

Впровадження національних компонентів в теоретичну і практичну основу фізкультурної освіти є прогресивним явищем. Це дозволить подолати уніфікацію її ідей, прийти до різноманітності засобів фізичного виховання. Особливість цієї підготовки полягає в нерозривній єдності та взаємообумовленості, що дає змогу визначити нову функцію фахівця – національно-фізкультурно-спортивну. Засоби гирьового спорту прості та доступні у використанні, мають нереалізований потенціал щодо збереження здоров'я та формування національної свідомості українців.

Національна спрямованість фізичного виховання означає не тільки вивчення традицій і введення національно орієнтованих спортивних змагань в школу, а відмова від парадигми освіти, що має однаково обов'язкову освіту єдиного навчального плану і перехід до особистісно-орієнтованої, варіативної і диференційованої освіти.

Література

1. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки. Указ президента України від 13.10.2015 р. №580/2015
2. Смаль Я. А. Теоретико-методичні основи засобів народної фізичної культури / Я. А. Смаль // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 4. – С. 44-48.
3. Мандюк А. Б. Ціннісний аспект фізичної культури в усній народній творчості українців : автореф. дис ... канд. наук з фіз. вих. і спорту / А. Б. Мандюк. – Івано-Франківськ : Б.в., 2010. – 20 с.
4. Онопрієнко О. М. Патріотичне виховання студентів вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності засобами народної фізичної культури [Текст] : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Онопрієнко ; Ін-т пед. освіти. соц. роботи і мистец. Черкас. нац. ун-ту ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид.від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – 156 с.
5. Слімаковський О. В. Використання засобів української народної фізичної культури у фізичному вихованні студентів : Автореф. дис... канд. наук з фіз. вих. та спорту / О. В. Слімаковський; Рівнен. держ. пед. ун-т. – Рівне, 2001. – 20 с.

МЕТОДЫ ПОВЫШЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ БЕГУНОВ НА СРЕДНИЕ И ДЛИННЫЕ ДИСТАНЦИИ

Небож В. Т.

Университет Ушинского, Украина

Известно, что после специальной физической нагрузки наступает утомление, а далее в восстановительном периоде, происходит ее повышение. Часто повторяющиеся перегрузки, имеют свойство суммироваться, что может привести к значительному снижению работоспособности. Одним из мощных факторов повышения специальной работоспособности является применение ударных тренировочных нагрузок различного типа и характера, способствующих кумулированию явлений перевосстановления. Применение подобных нагрузок широко используется спортсменами во всем легкоатлетическом мире. Такие тренировки проводятся, в частности, метателями и

тяжелоатлетами. В то же время, в видах спорта, требующих значительного развития выносливости, и в частности, в беге на средние и длинные дистанции, режим тренировочного процесса с использованием этих средств мало разработан.

Предлагаемая методика применения ударных тренировочных нагрузок основывается на существующей системе периодизации тренировочного процесса. В ней предлагается проведение тренировочных нагрузок – как одинарных, недельных, так и месячных – не с равномерным повышением объема и интенсивности. Волнообразной нагрузки как в объеме, так и в интенсивности, должно предшествовать ее уменьшение, введение нагрузок восстановительного типа, применение различных восстановительных средств и рациональной диеты.

В годичной системе тренировочного процесса, ударные тренировочные нагрузки применяются уже в подготовительном периоде. В первой его части подготовки – на базово-развивающем этапе – применяется месячная тренировочная нагрузка на 35-40% больше чем в среднегодовом месячном объеме тренировочного процесса. Например, если средний месячный объем составляет 300 км, то объем ударной тренировки на первом базово-развивающем этапе должен составлять 390-400 км. Непосредственно перед ударной тренировкой необходимо провести снижение тренировочной нагрузки на 20-30% и ввести на этом недельном этапе три восстановительные тренировочные нагрузки. На этой же неделе следует максимально разгрузить печень спортсмена, при помощи рациональной диеты, дыхательных упражнений и массажа, укрепить брюшной пресс и косые мышцы живота, облегчить работу желудочно-кишечного тракта, уменьшить нагрузку на миокард.

Наибольшее повышение специальной работоспособности для бегунов на средние и длинные дистанции дает применение ударной тренировки 10х200 метров, через 200 метров медленного бега. Время пробегания быстрых отрезков составляет для мастеров спорта – 28 с., для кандидатов в мастера спорта – 29 с., для спортсменов 1 разряда – 29,5-29,7 с. Последний отрезок преодолевается при хорошей подготовленности, соответственно за 24,0-24,5 с., 25,0 с., 26,0 с.

Для женщин, выступающих на дистанциях 400 и 800 м, ударные объемные тренировочные нагрузки применяются, как и у других спортсменов за 3-4 недели до основного старта, а одиночная предсоревновательная тренировка за 3-5 дней. Наиболее рационально выполнять ее в виде бега на отрезок 50 метров «в полную силу», через 50 метров медленного бега. Количество повторений – 10 раз.

Литература

1. Бернштейн Н. А. Очерки о физиологии движений и физической активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966.
2. Кузнецова З.И. Критические периоды развития двигательных качеств школьников / З.И. Кузнецова. – Физкультура в школе, 1975. – № 1. – С. 7-9.
3. Нормирование нагрузок в физическом воспитании. Под ред. Л. Е. Любомирского. – М.: Педагогика, 1989.
4. Петровский В. В. Организация спортивной тренировки / В. В. Петровский. – Киев: Здоровья, 1978.
5. Скоростно-силовая подготовка юных спортсменов. Под общ. ред. В. П. Филина. – М.: Физкультура и спорт, 1968. – 248 с.

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ

Онищук С. О.

*Одеський торговельно-економічний інститут
Київського торговельно-економічного університету, Україна*

Сучасний стрімкий цивілізаційний процес та технологічний прогрес знижують фізичну активність й негативно позначаються на здоров'ї працездатного населення та студентської молоді у тому числі. На сьогодні, ми маємо велику кількість спортивних клубів, тренажерних залів, але, на жаль, студент не має змоги відвідувати такі заклади, у зв'язку з перевантаженням навчальних годин з теоретичних дисциплін; економічна скрута, також впливає на погіршення здоров'я разом зі змінами соціального життя студентської молоді; екологічні проблеми тощо. Актуальність проблеми не викликає сумнівів, адже за останні роки значно скоротили навчальні години з фізичного виховання та спортивно-масової роботи у вишах України. Сьогодні, необхідно проаналізувати проблему здоров'язбережувальної компетентності засобами спортивно-масової роботи, цьому сприяє наявність економічної кризи, напружена розумова праця, високе статичне напруження, велика кількість прогресуючих захворювань, недостатність фізичної активності.

М. Я. Віленський розглядає поняття виховання у підростаючого покоління цінностей здоров'я і здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямків розвитку національної фізкультурної освіти. Значущості набуває проблема збереження дітей від наркоманії, алкоголізму, девіантної поведінки. Саме тому, забезпечення здоров'язбережувального середовища для студентів є особливо важливим [1]. Так, за дослідженнями науковців, суспільство перебуває в дуже нездоровому стані, аналіз кількісних та якісних характеристик населення за останнє десятиріччя свідчить про те, що Україна нині на межі глибокої демографічної кризи, яка характеризується депопуляцією, старінням населення, зменшенням середньої тривалості життя. Занепокоєння викликає стан репродуктивного здоров'я молоді, яка є невід'ємною частиною здоров'я нації загалом і має стратегічне значення для забезпечення сталого розвитку суспільства [2].

Проблеми якості життя і здоров'я населення, особливо молоді, стали предметом значної уваги багатьох учених, громадських діячів та політиків, що знайшло своє відображення у законодавчих документах, а саме: Національній програмі «Діти України», «Репродуктивне здоров'я», Міжгалузевій комплексній програмі «Здоров'я нації», Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту, Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», Законі України «Про вищу освіту», Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року». У державних документах звертається увага на виховання свідомого ставлення молоді до свого здоров'я та здоров'я інших, формування основ і гігієнічних навичок здорового способу життя, необхідності збереження і зміцнення їхнього фізичного, психічного здоров'я, пропаганду здорового способу життя. Виявлено, що у більшості навчальних закладів недостатньо застосовуються ефективні форми роботи з охорони здоров'я, не використовується потенційні можливості студентів у збереження і зміцненні здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя. Ціннісне ставлення до свого здоров'я у переважної частини молодого покоління є недостатньо сформованим.

Роль здоров'язбережувальної компетентності студентів та здорового способу життя є значною, адже студенти, які тільки починають свій шлях у дорослому житті, перебувають у незвичайних умовах, схильні до зниження імунітету, адаптаційних сил організму. Потрібно вчити студентів вести здоровий спосіб життя засобами спортивно-масової роботи, піклуватися про стан свого здоров'я.

Література

1. Віленський М. Я. Феномен цінності здоров'я в розвитку личности студента / М. Я. Віленський, О. Ю. Масалов // Педагогіка здоров'я. – 2009. – № 2. – С. 2-7.
2. Гончар Г. І. Організаційно-методичні умови формування мотивації студентів інститутів фізичної культури до професійно-прикладної фізичної підготовки : автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Г. І. Гончар. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 19.

ОПЕРАТИВНО-ТАКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ГАНДБОЛІСТІВ: ПРОЦЕС ПРИЙНЯТТЯ РІШЕННЯ

Романенко С. С.

Університет Ушинського, Україна

Загальновизнаним на сучасному етапі гри в гандбол є твердження про те, що гандбол – це атлетична гра в умовах рівної конкурентної боротьби, що висуває високі вимоги не лише до рухових здібностей, але й до стану психофізичних функцій та індивідуально-типологічних властивостей нервової системи спортсмена. Саме тому одним з найбільш інформативних, прогностичних і значущих виявів інтелектуальних тактичних здібностей спортсменів, на думку дослідників (Ж. Л. Козіна, Л. А. Огороднікова та ін.), є вміння аналізувати ігрову ситуацію в жорстко лімітованому часовому проміжку та обирати найбільш ефективний спосіб вирішення тактичних ігрових задач шляхом формування алгоритму рішення.

Суть і зміст процесу ухвалення рішення в дослідженнях з когнітивної психології представлений низкою етапів: 1) відбором інформації; 2) розпізнанням образів; 3) оцінкою можливостей вибору. Науковці виокремлюють три типи мисленневих дій, характерних для процесу ухвалення рішень: 1) орієнтувальні дії (аналіз умов); 2) виконавчі дії (вибір прийомів рішення); 3) контролюючі дії (порівняння рішення з вихідними умовами задачі) [2].

Важливу роль у здійсненні змагальної діяльності відіграють психічні якості і властивості особистості гандболіста. Особливе місце відводиться процесам прийому, переробки, зберігання і передачі інформації (Ахмед Ореебі Ода, А. Ф. Вендрих, А. В. Родіонов, В. О. Романов та ін.). Для правильного вирішення тактичних задач гравці повинні володіти оптимальною інформацією про розташування партнерів на майданчику, місце знаходження м'яча, можливу протидію суперника,

сигнали тренера і партнерів тощо. Особливе значення при цьому мають характеристики зорового сприйняття й насамперед глибинного зору й обсягу поля зору. Якщо перше пов'язане з дистанційно-динамічними особливостями сприйняття об'єкта в русі, зі здатністю оцінити відстань до м'яча, який летить, або партнера, який рухається, то друге пов'язане з місцезнаходженням їх в ігровому просторі. Як правило, у певний момент зосередившись на основному об'єкті, спортсмен дії інших гандболістів контролює периферичним зором.

У процесі спортивного вдосконалення у гравців відбувається формування на базі різної сенсорної інформації своєрідних синтетичних відчуттів, комплексного сприйняття. З'являється «відчуття дистанції», «відчуття супротивника», «відчуття м'яча», «відчуття голу» тощо. Означені «відчуття» особливо загострені у спортсменів, які знаходяться в гарній фізичній формі, й згасають або не утворюються за недостатньої тренуваності або перетренованості [4].

До професійно значущих властивостей особистості гандболіста належать інтенсивність і концентрація уваги, її стійкість і швидкість переключення. Особливо великі вимоги гандбол висуває до уваги воротаря. Кидки майстрів цієї гри відрізняються неочікуваністю й стрімкою швидкістю (до 100 км/год) польоту м'яча. М'яч летить до воріт з відстані 6 м усього за 0,31 с. Для того, щоб зреагувати на кидок нападника, воротар повинен стежити за м'ячем безперервно протягом усієї атаки супротивника. Але час для затримки м'яча воротарем складає приблизно 0,8 с. [3]. Порівняння часу польоту м'яча до воріт та часу виконання прийому воротарем показує необхідність не лише спрогнозувати напрямок польоту м'яча, але й вчасно ухвалити рішення про його відбиття.

Не останню роль в успішному виконанні ігрових дій мають властивості візуального мислення, що забезпечують відтворюючу уяву. На основі інформації про місцезнаходження м'яча, розташування гравців гандболіст будує просторово-зоровий образ подальшої ситуації. Цей образ не лише просторовий, але й динамічний, оскільки гравець передбачає розташування об'єктів, які рухаються, через певний проміжок часу. На основі цього образу гравець й ухвалює рішення про подальші дії. Якщо ситуація на полі складається оптимально, ухвалення рішення здійснюється залежно від награних комбінацій, тоді як в екстремальних ситуаціях відтворююча уява, що допомагає передбачити подальший хід подій, стає дуже значущою. Разом з цими особливостями, для успішного удосконалення техніко-тактичної майстерності велике значення мають мнемонічні властивості пам'яті спортсмена, серед яких обсяг пам'яті, швидкість запам'ятовування, міцність збереження отриманої інформації і точність її відтворення в потрібний момент.

Отже, ефективність ігрової діяльності в гандболі зумовлена не лише фізичними можливостями і технічною упорядженістю спортсмена, але й тактичними здібностями, що виявляється в розв'язку ігрового мислення, змістом якого є уміння вирішувати ігрові задачі. Важливим механізмом вирішення ігрових задач є постійний процес ухвалення тих чи інших рішень, який і визначає, з одного боку, функціональні психофізичні можливості спортсмена, а з іншої – різні форми ігрової поведінки спортсмена.

Гандбол – гра колективна, де кожен гравець у взаємодії виконує техніко-тактичні дії і де повинен враховувати можливості своїх партнерів по грі й колективні дії супротивника. У цьому сенсі ігрові дії за своїм змістом є соціально-психологічними діями, і не можуть бути представлені лише як біологічні, що підкорюються певним потребам, або як фізичні, яким притаманні абстрактні «психологічні» властивості.

При збільшенні інтенсивності ігрових дій, при взаємодії в умовах дефіциту часу, зростання емоційних навантажень, дуже важливі інтелектуальні функції спортсмена, які забезпечують точну оцінку ситуації, раціональний вибір способу дії, на основі прогнозування подальшого розвитку ситуації гри. Насамперед, це оперативне мислення, яке безпосередньо здійснює рішення ігрових задач. Тактичні рішення – це результат, не стільки переробки інформації, скільки результат оперативної мисленнєвої діяльності, суть якого в ігровій ситуації полягає в процесі постійного ухвалення рішень. Основними факторами, що визначають швидкість і зміст ухвалення рішення є: актуалізація або знаходження готового способу дії; 2) вибір способу дії з вже наявних в арсеналі спортсмена засобів або 3) побудова нового способу дії.

Групу чинників, що зумовлюють поведінку спортсмена у грі в гандбол, умовно можна спроектувати на три різні системні площини – «тренер – спортивна команда», «спортсмен – організм» і «спортсмен – спортсмен». Кожна з виокремлених систем відображає певний тип взаємодії між своїми складниками, має свої закономірності протікання і прояву, і водночас, підпорядковані в межах загальної системи управління діяльністю спортсмена. Саме в центрі цих проєкцій і знаходиться спортсмен, який під одночасним впливом численних факторів змушений приймати рішення.

Література

1. Ивахин Е. И. Мышление и ориентировка в спортивных играх : Метод. рекомендации (гандбол) / Е. И. Ивахин. – Киев : Б. и., 1971. – 93 с.

2. Ильин Е. П. Структура психомоторных способностей / Е. П. Ильин // Психомоторика. – Л., 1976. – С. 4–22.
3. Латышкевич Л. А. Психологическая подготовка вратаря в игре гандбол / Л. А. Латышкевич, Л. Р. Маневич, Н. И. Хомутов. – Киев : КГИФК, 1975. – 41 с.
4. Хрыпов А. Б. Пути повышения оперативности игровой деятельности в гандболе : [метод. рекомендации] / А. Б. Хрыпов / ГЦОЛИФК. – М., 1992. – 25 с.

ОПТИМИЗАЦИЯ СКОРОСТИ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ ПЛОВЦА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ СТАРТА И ВХОДА В ВОДУ

Саламатов П. В., Бурдюжа С. В.
Университет Ушинского, Украина

В плавании проблема выполнения старта и прохождения стартового участка всегда была актуальной и вызывала интерес многих исследователей. На коротких дистанциях, выигрыш на стартовом участке дистанции (от 0,30 до 0,84 с) обеспечивает победу над пловцами, которые набирают скорость по дистанции быстрее [1]. На результативность стартового прыжка влияет: угол наклона ног, сгибания (бедро-голень), выталкивания, вылета и входа тела пловца в воду. А также: реакция; оптимальный градиент силы; время опоры; горизонтальная скорость полета [3]. Сокращение времени амортизации и подседа [4], преодоления 5,5 м, что способствует увеличению дальности полета до 4,2 м. Длина линии нарушения поверхности воды телом пловца составляла от 50 до 150 см. Вопрос сохранения скорости в фазе входа в воду

У 12 пловцов в возрасте 15-17 лет (I разряд и кандидаты в мастера спорта), измерялась длина тела, в положении лежа, руки вверх, а также расстояние между метками-ориентирами: от конца среднего пальца руки до плеча (в дальнейшем кисть-плечо); плечо – пояс; пояс – большой палец ноги (в дальнейшем пояс-стопа). Результаты анализа видеозаписи стартового прыжка (под синхронный звуковой и световой сигнал) в таблице 1.

Общее время выполнения стартового прыжка, включая вход в воду длилось – $1,69 \pm 0,08$ с. Расстояние от края тумбочки до пальцев рук в момент окончания входа в воду составило – $6,01 \pm 0,10$ м; скорость перемещения – $3,57 \pm 0,23$ м/с. Коэффициенты вариации (V%), соответственно 4,8%; 1,6% и 6,4% указывают на высокую однородность результатов спортсменов. Однако по фазам картина несколько иная. Реакция на сигнал у пловцов однородна, разброс – 1,0 %.

Фаза отталкивания отличается значительным разбросом времени выполнения – 8,1% и скорости перемещения – 10%. Это обусловлено разными вариантами ухода со старта: быстрый уход со старта; задержка и выполнение глубокого сваливания с тумбочки.

Фаза полета. Значительный разброс результатов времени $V = 14,3\%$ и скорости $V = 17,2\%$ при высокой плотности пройденного расстояния $V = 1,8\%$ означает, что попытка потянуться кистями рук как можно дальше и выиграть на дальности входа в воду успеха не принесет. Оптимальная дальность полета обеспечит вход в воду в одну точку (кисть, голова, плечи, таз, стопы).

Таблица 1

Фазы и границы перемещения	Время (с)		Расстояние (м)		Скорость (м/с)	
	X±m	V(%)	X±m	V(%)	X±m	V(%)
Старт (все фазы)	$1,69 \pm 0,08$	4,80	$6,01 \pm 0,10$	1,6	$3,57 \pm 0,23$	6,4
Реакция на сигнал	$0,176 \pm 0,002$	1,0	-	-	-	-
Отталкивание	$0,712 \pm 0,06$	8,1	$2,50 \pm 0,04$	1,8	$3,54 \pm 0,35$	10,0
Фаза полета	$0,311 \pm 0,04$	14,3	$1,00 \pm 0,02$	1,8	$3,29 \pm 0,57$	17,2
Фаза входа в воду	$0,491 \pm 0,04$	8,9	$2,50 \pm 0,04$	1,8	$5,09 \pm 0,44$	8,6
этап: кисть-плечо	$0,081 \pm 0,01$	11,9	$0,73 \pm 0,02$	2,6	$9,17 \pm 0,94$	10,3
этап: плечо-пояс	$0,135 \pm 0,02$	13,1	$0,63 \pm 0,02$	2,4	$4,73 \pm 0,54$	11,4
этап: пояс-стопа	$0,275 \pm 0,04$	14,8	$1,14 \pm 0,01$	1,2	$4,23 \pm 0,59$	14,0

Фаза входа в воду. Точка входа в воду зафиксирована на расстоянии – 3,50 м. Окончанием фазы входа в воду считается не погружение тела пловца в воду, а момент перемещения стоп за место, где пальцы рук коснулись поверхности воды. Отмечено существенное увеличение средней скорости перемещения, но дальнейшие исследования показывают, что скорость перемещения может быть значительно выше.

Этап кисть-плечо. Средние значения: время – $0,081 \pm 0,01$ с; расстояние – $0,73 \pm 0,02$ м; скорость – $9,17 \pm 0,94$ м/с. Увеличение разброса результатов (V%): 11,9, 2,6 и 10,3 % указывает на возрастание цены ошибки. Удачный вход в одну точку дает значительное преимущество, ошибка ведет к значительному отставанию (минимальное и максимальное значение скорости входа в воду в группе составило на этом этапе – 7,72 м/с и 10,00 м/с).

Этап плечо-пояс. Средние значения: время – $0,135 \pm 0,02$ с; расстояние – $0,63 \pm 0,02$ м; скорость – $4,73 \pm 0,54$ м/с. Разброс результатов результатов (V%): 13,1; 2,4 и 11,4 %. Отметим резкое падение средней скорости перемещения с 9,17 до 4,73 м/с.

Этап пояс-стопа. Средние значения: время $0,275 \pm 0,04$ с; расстояние $1,14 \pm 0,01$ м, скорость $4,23 \pm 0,59$ м/с. Разброс результатов соответственно (V%): 14,8; 1,2 и 14,0 % указывает на то, что одни пловцы, в силу какой-то причины, затрачивают больше времени, а другие значительно меньше времени на преодоление практически одного и того же расстояния. Причина – разная техника входа в воду.

Выводы. Раннее падение таза и ног пловца на поверхность воды, увеличивает расстояние (линия нарушения поверхности воды) между точкой касания пальцами рук поверхности воды и точкой входа пальцев ног в воду. Это расстояние должно быть минимальным (в наших исследованиях – 43 см). Высокую скорость прохождения границы воздух-вода обеспечивает вход пловца в воду в одну точку. При средней скорости перемещения по этапам: кисть-плечо – $9,17 \pm 0,94$ м/с; плечо-пояс – $4,73 \pm 0,54$ м/с; пояс – стопа – $4,23 \pm 0,59$ м/с индивидуальные результаты могут значительно отличаться.

Так, например, у пловца «А» поэтапное падение скорости составило: 10,00; 5,17 и 3,12 м/с. У пловца «В», линия нарушения поверхности воды у которого составила 46 см, а падение скорости: 9,65; 4,95 и 4,86 м/с.

Литература

1. Научное обеспечение подготовки пловцов, под ред. Абсаямова Т.М., Тимаковой Т.С. – М : ФИС, 1983. – 191 с.
2. Меньшуткина Т.Г. Исследование и совершенствование техники старта и поворота при плавании способом брасс : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.Г. Меньшуткина. – Л., 1980. – 24 с.
3. Парфенов И.А. Анализ техники стартового прыжка и методика обучения старту при спортивном плавании : Автореф. Дис...канд. пед. наук / И.А. Парфенов. – К., 1959. – 32 с.
4. Чаплинский Н.Н. Анализ техники современных вариантов стартового прыжка в плавании и разработка путей ее совершенствования : Автореф. Дис...канд.пед. наук / Н.Н. Чаплинский. – М., 1980. – 19 с.
5. Юхно Ю.А. Биомеханический анализ техники выполнения стартовых движений высококвалифицированными спортсменами в плавании : Нац. Библиографический указатель Украины им. В.И. Вернадского / Ю.А. Юхно. – <http://www.libsport.ru/doc/19e86817-8663-41bb-a932-d90299a5e3cb/print> (11.08.2010).

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОК В ОБУЧЕНИИ ПЛАВАНИЮ

Саламатов П. В.

Университет Ушинского, Украина

Водная среда, основа всего живого, стоит на втором месте после автокатастроф по трагическим исходам – ежегодно тонет (ЮНЕСКО) более чем 350 тысяч человек, в Украине – 5 тысяч. Совершенствование методик обучения населения плаванию является актуальной государственной задачей [1].

Методика обучения облегченным способом (кроль без выноса рук) нерациональна. Ускоренное обучение на мелком месте лучше на спине, чем всеми стилями сразу дает быстрый результат. Однако не все результаты можно связать с эффективностью применения методик. Например, студентка, не умеющая ранее плавать, смогла проплыть на 10-м занятии по обучению плаванию 375 м способом на спине, что можно объяснить потенциальными возможностями организма [2; 3; 4]. У пловцов высокого класса информативная сила тяги в воде: кроль на груди – 39,5 кг, на спине – 31,8 кг. А вот данных о силе тяги, обеспечивающей умение плавать, в литературных источниках нет [1].

Предполагается, что анализ результатов тестирования умеющих и не умеющих плавать студенток (табл. 1), позволит выявить факторы, лимитирующие процесс обучения и рассчитать математическую модель уровня технической подготовленности необходимую для освоения навыка плавания.

Участниками исследования являлись 119 студенток I курса, которые были разделены на группы: «А» (n=33) – умеющие, «В» (n=86) – не умеющие плавать. Из 86 студенток группы «В» в маске для подводного плавания с дыханием через трубку, используя упрощенную технику плавания, 51 студентка смогла проплыть 25 метров. Причина остановки – прогрессирующая мышечная усталость; у 35 студенток после 75 м – затруднение дыхания. Максимальное расстояние составило – 250 м. Средний результат ($\bar{X} \pm \sigma$) в плавании на 50 метров кролем на груди у студенток группы «А» составил $79,9 \pm 19,5$ с.

Таблица 1

№ з/п	Показатели	Умеющие плавать (n=33)			Не умеющие плавать (n=86)		
		$\bar{X}$	σ	V%	$\bar{X}$	σ	V%
1.	Прыжок в длину с/м (см)	171	15,4	8,8	169	16,2	9,6
2.	Расстояние, скольжения на груди после отталкивания от стенки (см)	687	118	17,2	652	125	19,3
3.	Расстояние, преодолеваемое с помощью ног способом кроль на груди при задержке дыхания на вдохе (см)	$\rightarrow$ 970	250	16,5	$\leftarrow$ 865	231	26,8
4.	Расстояние, преодолеваемое с помощью ног способом кроль на груди при задержке дыхания на вдохе после гипервентиляции (см)	$\updownarrow$ 1232 $\rightarrow$	391	31,7	$\updownarrow$ 1034 $\leftarrow$	318	30,8
5.	Задержка дыхания на вдохе лежа в воде в положении «звездочка» (сек)	22,2	8,5	38,2	22,4	8,5	37,9
6.	Задержка дыхания на вдохе лежа в воде в положении «звездочка» после гипервентиляции (сек)	$\updownarrow$ 34,1	12,9	37,8	$\updownarrow$ 32,8	11,8	36,0
7.	ЖЕЛ (см ³)	2654	403	15,2	2546	341	13,4
8.	Рост (см)	163,7	4,6	2,8	162,4	5,2	3,2
9.	Вес (кг)	63,2	9,4	14,9	60,7	8,2	13,5
10.	Динамометрия кисти (кг)	32,8	5,8	7,7	31,3	4,6	14,8
11.	Максимальная сила тяги в кроле груди при плавании на привязи (кг).	$\rightarrow$ 6,6	1,2	17,7	$\leftarrow$ 4,2	1,3	30,9
12.	Результат в плавании на 50 м вольным стилем (сек).	79,9	19,5	24,1	Преодолели от 3 до 8 м		

Примечание: жирным шрифтом в таблице выделены достоверные различия ($p \leq 0,05$) и **жирным шрифтом** с подчеркиванием ($p \leq 0,001$) между показателями средних значений по горизонтали ($\rightarrow$) и вертикали ($\updownarrow$).

Между средними значениями групп «А» и «В» выявлены достоверные различия в следующих показателях: в расстоянии, преодолеваемом с помощью работы ног способом кроль на груди при задержке дыхания на вдохе, «А» – (970 ± 250) см (минимальный – 620 см), «В» – (865 ± 231) см; в расстоянии, преодолеваемом с помощью работы ног способом кроль на груди при задержке дыхания на вдохе после гипервентиляции в группе «А» – (1232 ± 391) см, «В» – (1034 ± 318) см. Гипервентиляция легких позволила увеличить проплываемое с помощью ног расстояние в группе «А» на 27%, группе «В» на 19,5%; в задержке дыхания на вдохе достоверных различий нет, однако после гипервентиляции легких задержка дыхания достоверно увеличилась в группе «А» на 53% в группе «В» на 46%; в максимальной силе тяги при плавании на привязи способом кроль на груди: группа «А» – ($6,6 \pm 1,2$) кг (минимальный – 5,5 кг); группа «В» – ($4,2 \pm 1,3$) кг. Учитывая существенную множественную корреляционную взаимосвязь результата в плавании на 50 метров кролем на груди с отдельными показателями, рассчитаны уравнения регрессии, позволяющие прогнозировать результат (У12) на этой дистанции:

$$У12 = 155,34 - 11,387 * X11 (r = 0,684);$$

$$У12 = 117,16 + 0,661 * X9 - 11,93 * X11 (r = 0,755);$$

$$У12 = 128,75 - 0,018 * X3 + 0,656 * X9 - 10,98 * X11 (r = 0,787);$$

$$У12 = 127,43 - 0,0246 * X3 + 0,308 * X5 + 0,622 * X9 - 10,537 * X11, \text{ множественный коэффициент корреляции } r = 0,795$$

где: У12 – прогнозируемый результат в плавании на 50 м вольным стилем (сек); X3 – расстояние, преодолеваемое с помощью работы ног способом кроль на груди при задержке дыхания

на вдиху (см); Х5 – затримка дихання на вдиху (сек); Х9 – вага (кг); Х11 – максимальна сила тяги при плаванні на прив'язі способом кроль на грудях (кг).

Постановка техніки дихання – важливіший етап в навчанні плаванню способом кроль на грудях. Студентки, які проплили від 3 до 8 метрів, подолали в цей же день від 25 до 75 метрів, а в окремих випадках – 250 метрів в масці для підводного плавання з диханням через трубку. Надійні відміння між середніми значеннями груп «А» і «В» виявлені тільки в показателях, що характеризують технічну підготовленість. Встановлено, що гіпервентиляція легких дозволяє збільшити затримку дихання на 53% і 46%, а відстань, пропливане з допомогою роботи ніг кролем на грудях на 27% і 19,5%, відповідно. Математичне моделювання можливостей студенток дозволило скласти оцінчні таблиці, які застосовувалися для прогнозування результату на дистанції 50 метрів кролем на грудях, контролю над процесом навчання і визначення рівня технічної підготовленості студенток в оволодінні навички плавання.

Література

1. Ганчар І.Л. Методика викладання плавання : технології навчання і удосконалення. – Ч. II: Учебник / І.Л. Ганчар. – Одеса : «ДРУК», 2006. – 696 с., ил.
2. Егоров Г.И. Оптимізація методики навчання плаванню по програмі фізичного виховання вузів: автореф. дис. ... канд.пед.наук / Г.И. Егоров. – М, 1979. – 24 с.
3. Тімакова Т.С. Багаторічна підготовка пловця (біологічні аспекти) / Т.С. Тімакова. – М. : Фізкультура і спорт, 1985. – 145 с.
4. Шлячков Р. А. Методика прискореного навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку : кроль на грудях, кроль на спині : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Р.А. Шлячков. – Тамбов, 2006. – 23 с.

ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ДО ПРОВЕДЕННЯ ТУРИСТСЬКОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Скрипченко І. Т.

Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту, Україна

В наукових працях постійно наголошується, що фахівець з фізичної культури і спорту повинен мати високий рівень професійної підготовки, вміти поєднувати теоретичну і практичну підготовку, систематично поповнювати свої знання, удосконалювати свої вміння і навички за допомогою інноваційних технологій тощо. Професійна підготовка фахівців для сфери дитячо-юнацького туризму стала предметом досліджень багатьох науковців.

У сучасних реаліях сьогоднішнього дитячо-юнацького туризму стає пріоритетним для нашої держави. Саме тому набуває особливої уваги і потребує вирішення проблема якісної підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту для роботи як у шкільних, так і позашкільних освітніх закладах, які б володіли навичками викладання туризму з основами спортивного орієнтування, що є соціально необхідною та актуальною проблемою.

Численні дослідження свідчать, що рівень професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до туристської діяльності не задовольняє потреб сучасних дитячих туристських центрів та шкіл, зокрема спостерігається низький рівень знань та вмінь зі спортивного орієнтування, топографічної підготовки майбутніх педагогів, анімаційної діяльності тощо, що є необхідними складовими частинами професійної підготовки фахівця з дитячо-юнацького туризму [1, с. 276; 2, с. 89].

Вже багато років автором ведеться робота щодо удосконалення навчального процесу майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту з метою підвищення їх професійного рівня. Розроблені автором чисельні методичні рекомендації, навчальні посібники, тестові (контролюючі та навчаючі) завдання та завдання для самостійної роботи з опанування основ спортивно-оздоровчого туризму та спортивного орієнтування дозволили оптимізувати освітній процес у профільних ВНЗ [3, с. 108]. Практика роботи, яка проводиться у ПДАФКіС показує, що при навчанні спортивному орієнтуванню ефективно себе зарекомендував метод міні-змагань, який можна провести протягом одного заняття. Такі міні змагання студенти з успіхом застосовують під час педагогічної практики, залучивши до занять орієнтуванням багатьох учнів.

За допомогою розробленого електронного посібника з туризму, в якому розкрито питання організації, проведення та участі в туристських зльотах і змаганнях, майбутні фахівці з фізичної культури і спорту можуть: вивчити топографічні знаки; навчитися працювати з картою (визначати відстань і азимут) і будувати схеми за легендою; в'язати вузли за опорними схемами; проводити

тренування з орієнтування використовуючи картосхеми міських парків і лісових масивів, а також вивчати особливості флори і фауни Придніпровського регіону.

За результатами проведеної роботи доведено, що застосування електронних освітніх ресурсів в практиці педагогічної діяльності призводить до отримання високих результатів, до підвищення якості освіти, до розширення можливостей самостійного навчання [4, с. 166]. З метою підвищення професійних навичок майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту з туристської анімації у роботі з учнівською молоддю нами було видано навчальний посібник «Рухливі ігри з елементами туризму», в якому запропоновано різні види ігор та естафет, які можна використовувати як у період проходження практик, так і у літніх таборах: ігри з мотузкою (горизонтальною і вертикальною) та альпенштоком, ігри з елементами спортивного орієнтування (на місцевості та у приміщенні); мотузкові курси та естафети з елементами туризму. Пропоновані ігри можуть використовуватися як в спортивному залі, так і на спортивному майданчику або у класі, в залежності від поставлених завдань. В посібнику описано правила та вимоги до проведення туристського зльоту, надано сценарії спортивних заходів та свят з туризму для різної вікової категорії учнівської молоді [5, с. 172]. Також зазначимо, що туристська анімація дозволяє, використовуючи педагогічний потенціал туризму, вирішувати багато освітніх завдань з дітьми шкільного віку, створюючи позитивні умови для активного і вільного розвитку особистості в діяльності.

Відмітимо, що велике значення у вирішенні організації професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вишах мають наявність сучасної матеріально-технічної бази, забезпеченість науково-методичною літературою навчального процесу студентів та наявність кваліфікованого професорсько-викладацького складу. Таким чином, нами була зроблена спроба удосконалення якості підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту для забезпечення галузі освіти кваліфікованими фахівцями. На практиці було доведено, що отримавши хорошу теоретичну і практичну підготовку в процесі навчання у ВНЗ майбутні фахівці з фізичної культури і спорту можуть успішно застосовувати свої знання в сфері дитячо-юнацького туризму.

Література

1. Коваленко Ю. Дослідження рівня сформованості знань, вмінь та навичок з туризму у студентів вищих навчальних закладів / Ю. Коваленко // Фізичне виховання, спорт і туристсько-краєзнавча робота в закладах освіти: Збірник наукових праць. Додаток до Гуманітарного вісника ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, ФОП Лукашевич О.М., 2015. – С. 276-283.
2. Криловець М. Топографічна підготовка студентів в системі туристично-краєзнавчої освіти / М. Криловець // Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди. Спец.випуск «Педагогіка». – Переяслав-Хмельницький, ПП «СКД», 2005. – С. 86-89.
3. Скрипченко И. Обучающие тестовые задания в подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в сфере детско-юношеского туризма / Ирина Скрипченко // Problemele acmeologice în domeniul Culturii fizice: (Proiectul instituțional): Materialele conferinței internaționale, 4 dec. 2015/col. red.: Aftimiciuc Olga [et al.]. – Chișinău: S.n., 2015 (Tipogr. «Valinex» SRL). – P. 108-111.
4. Скрипченко И. Т. Использование электронных образовательных ресурсов в подготовке будущих специалистов по физической культуре и спорту к профессиональной деятельности в сфере детско-юношеского туризма / И.Т. Скрипченко // Физическое воспитание и спорт в высших учебных заведениях: сборник статей XI Международной научной конференции, 23-24 апреля 2015 года: в 2-х ч. – Белгород-Харьков-Москва, 2015. – Ч. 2. – С. 163-166.
5. Скрипченко І.Т. Теоретико-методичні аспекти використання рухливих ігор туристської спрямованості у підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до професійної діяльності у сфері дитячо-юнацького туризму/ І.Т. Скрипченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 3 К 1 (70) 16. – С. 169-173.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАДЁЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПЛАВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Ганчар А. И., Ганчар И. Л.

Национальный университет «Одесская морская академия», Украина

Уровень и степень надёжного формирования прикладных навыков плавания среди различных слоев населения Украины на современном этапе развития системы физического воспитания характеризуется различной возможностью преемственного улучшения ими своих показателей, начиная от первоначальных этапов обучения плаванию до возможного совершенствования своих

результатов при выполнении ими массовых спортивных разрядов. Поэтому интересы многих ученых и специалистов направлены на дальнейшее обоснование и разработку более эффективных технологий обучения и совершенствования навыков плавания в разных возрастных группах с учетом гендерного подхода на основе объективных критериев оценивания достижения ими определенного уровня их надёжного формирования в процессе профессионального обучения в различных звеньях существующей системы образования. Более детально и корректно обширные вопросы изучения плавания представлены в специальной учебно-методической литературе, где в полной мере отражен практический опыт осуществления методики начального обучения плаванию, углубленного освоения, детального совершенствования при направленной подготовке пловцов-разрядников, а также изложены передовые и новаторские взгляды тренеров-преподавателей для возможного воспитания элитных пловцов.

Среди учебников, рекомендуемых в свое время для техникумов физической культуры, выделяются работы монографического плана И. В. Вржесневского (1969), второе, переработанное и дополненное его издание. Коллектив авторов под редакцией В. А. Парфенова (1981) также подготовил для практического использования учебник для техникумов физической культуры, в котором приведены дополнительно сведения по синхронному плаванию, подводному спорту и водному поло, которые являются родственными для спортивного плавания. В последнее время под редакцией Н. Ж. Булгаковой (1996) и В. Н. Платонова (2000) подготовлены фундаментальные учебники «Спортивное плавание» и «Плавание» соответственно: представлены основные разделы теории и методики изучения плавания по курсу специализации, а также современная техника, отбор и многолетняя подготовка пловцов высокого класса.

Для этой цели будет весьма полезна своего рода настольная «Книга тренера», подготовленная С.М. Вайцеховским (1971), столь необходимая в практической деятельности начинающим специалистам и «Учебник спортсмена», составленный А.О. Романовым (1964) для повышения их теоретических знаний. Для студентов факультета физического воспитания педагогических вузов В.А. Парфеновым (1970) подготовлен учебник «Плавание», позже учебный материал в значительной мере дополнен и переработан В.А. Парфеновым (1978).

Также предпринята попытка улучшения решения организационных вопросов при изучении студентами плавания с методикой преподавания на факультете физического воспитания. В частности, на учебных занятиях подгруппы студентов комплектуются в зависимости от избранной специализации: циклическими видами спорта, игровыми, представителями единоборств (И.Л. Ганчар, 2006, 2007). Это позволяет использовать определенные возможности положительного влияния других видов спорта для формирования двигательных навыков и развития физических качеств по успешности изучения плавания студентами в процессе профессионального обучения и совершенствования.

Многие рекомендации известных специалистов будут полезны и необходимы при формировании спортивно-прикладных навыков плавания с помощью эффективных средств, методов и методических приемов, не утративших своей актуальности, значимости и практичности использования до настоящего времени (В.В. Белоковский, 1985; Н.Ж. Булгакова, 1985; А.А. Ваньков, 1983; Т.К. Инясевская, 1975; Д.Е. Каунсилмен, 1972, 1982; М.Я. Набатникова и др., 1982; Б.И. Оноприенко, 1968, 1981; В.А. Парфенов, 1979; М.С. Фарафонов, 1968). Важные профессиональные секреты качественной подготовки спортсменов становятся доступными благодаря их популярному изложению в печати авторитетных тренеров и выдающихся пловцов: С.М. Вайцеховского (1983); С.В. Белиц-Геймана (1987); В.В. Буре (1980); Е.И. Иванченко (2002); В.В. Сальникова (1984, 1985); С.Л. Фесенко (1987).

В основе предлагаемого издания 2-х книг В. Н. Платонова: Спортивное плавание: путь к успеху (2012), представлен – синтез передового мирового опыта подготовки и соревновательной деятельности пловцов мирового класса – представителей наиболее ярких и продуктивных школ разных стран мира, с огромным массивом знаний, полученных в результате научных исследований спортивно-педагогического, биологического, психологического, организационно-управленческого характера, а также научного сопровождения подготовки пловцов. При этом особое внимание известного украинского специалиста В. Н. Платонова (2012), обращено на совершенствование системы знаний в области подготовки пловцов высокого класса, которые постоянно используют опыт многих успешно работающих плавательных центров, воспитавших выдающихся пловцов. В работе тренеров, подготовивших этих спортсменов, содержится поистине уникальная информация. В процессе подготовки современных талантливых пловцов, как правило, сконцентрированы новейшие достижения и знания, накопленные в различных сферах подготовки организационно-управленческой, спортивно-педагогической, материально-технической, медицинской и др. Поэтому обобщение передового мирового опыта существенно обогатит систему знаний о подготовке пловцов. Издание, по своему достаточно глубокому содержанию, является уникальным развернутым учебником для тренеров по плаванию и специалистов в сфере организационно-управленческого и научно-методического обеспечения пловцов высокого класса, состоит из двух книг и 9 частей: первая книга 5 частей, вторая – 4 части.

Существенное внимание в теории и практике физического воспитания и спорта уделяется дальнейшему совершенствованию учебно-методического обеспечения при подготовке педагогических кадров и спортивного резерва в независимых государствах и зарубежных странах (В.П. Волегов, 1970, 1980; В.Б. Иссурин, 1975; Д.Е. Каунсилмен, 1965, 1972; Л.П. Макаренко, 1988, 2000; З. П. Фирсов, 1975, 1976; Н.В. Чертов, 2011, 2012; М.Г. Colwin, 1994; J. Giehrl, 1996; D. Hannula, 2001; G. Lewin, 1982; W.E. Maglischo, 2003; J. Rouse, 1998; G. Sokolov, 1996; E. Schramm, 1987; M. Schubert, 1990; K. Wilke, 1997).

Передовой опыт многих из указанных выше авторитетных специалистов, необходимо использовать не только для интенсификации проведения учебно-тренировочного процесса, но и для эффективного формирования профессиональной готовности выпускников педагогических вузов к предстоящей деятельности в различных звеньях существующей системы физического воспитания и спорта. В конечном итоге все отмеченное будет способствовать полноценному формированию профессиональной пригодности будущих преподавателей физического воспитания на основе разработанной технологии преемственного изучения плавания как учебной, спортивной и педагогической дисциплины с учетом проводимой реформы высшей школы.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE EXPERTS IN FITNESS AND RECREATION IN THE CONDITIONS OF INFORMATION OF HIGHER SPORTS EDUCATION

Slobozhaninov P.

Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University, Ukraine

Social reproduction processes exhibit qualitatively new requirements for the training of future specialists in fitness and recreation in higher education, the article says. One of the most important factors to increase the efficiency of formation of professional competence of the future experts in fitness and recreation is the informatization of higher sports education, the creation of a powerful information infrastructure of higher education institutions with the development of information and learning environment, the introduction of Internet technology and the creation of communication networks (global, national and local), emphasizes the author.

Relevance XXI century – is the time of transition to the high-tech information society, in which the quality of human capital, education and culture of the population has become critical to economic and social development of the country. In the context of postindustrial, informational stage of development of world civilization is education and sciences are primary productive forces that determine the competitiveness and viability of the state. In modern times higher education in Ukraine is a key strategic factor for socio-economic, intellectual and spiritual development of society.

O. V. Andryeyeva, O. O. Berest, O. L. Blahiy, M. V. Dutchak, M. M. Vasylenko, M. V. Danylevych, O. V. Zaval'nyuk, O. K. Kornosenko, O. V. Korkh-Cherba, A. V. Pryma, Ye. N. Prystupa et al. thoroughly considered issues related to the training of future professionals capable of working in the field of fitness and recreation.

Domestic and foreign teachers, psychologists, didacticians, methodologists and specialists in computer technology, such as: V. Yu. Bykov, M. I. Zhaldak, H. O. Kozlakova, A. P. Kudin, V. U. Laptyev, V. L. Matrosov, N. V. Morze, I. V. Robert, S. A. Smyrnov, O. M. Spirin et al. have devoted a lot of theoretical and experimental research problems of implementation and effective use of information and communication technologies in education.

In high school, he formed this educational paradigm, from the standpoint that the quality of training of future specialists in fitness and recreation will be determined by how the graduates formed their professional competence. For modern professionals on fitness and recreation is not enough awareness of the need for self-adaptation to changing socio-economic conditions, in connection with the implementation of the requirements of new standards and other regulatory documents. Much more important are the issues related to the implementation of themselves as a subject in the complex process of transformation today. To this end, future specialists in fitness and recreation, you must have the ability to active restructuring of attitudes, self-development and self-realization in the recreation and recreational activities. The main aim of informatization of higher sports formation associated with the preparation of the future experts in fitness and recreation for the implementation of recreation and recreational activities it is in the information society.

O. V. Andryeyeva ta O. L. Blahiy express the opinion that we are impressed by the fact that «modern system of training in the field of recreation increases the competitiveness of university graduates, will help protect them from competition from unqualified applicants for jobs in the recreational market» [1, c. 6].

Today in the field of fitness often employed workers who have completed short-term training courses for instructors (aerobics, aqua aerobics, bodybuilding, etc.), which, by their professional preparedness does not meet modern requirements of the fitness industry [4, p. 194]. That «the pace of renovation of health

technologies, quality sports equipment and equipment of famous foreign fitness companies (International Association of wellness, tennis and sports clubs – IHRSА, «Planet Fitness», etc.) make it possible to deploy such a system of preparation of experts in fitness, which exceeds in quality similar training in public institutions of higher sports educational institutions», believes that O. V. Korkh-Cherba [4, p. 194].

The purpose of training future fitness trainers for sports and outdoor activities to create an environment in higher education institutions, which contribute to the development of personal qualities of students to learn the content of physical education components. Which provides its restructuring with «specific objectives, content, technology, focused on the implementation of student self-motivated person and on the acquisition of knowledge, skills and abilities in sports and recreational activities, the development and the very development of personal qualities of students, and can provide them with the capacity for professional physical culture recreational activities among students» determines A. A. Berest [2, c. 103].

«The nature of production, research, education, culture, way of life, social relations and structures are influenced by the improvement and development of modern information and communication technologies as sets of methods, tools and techniques used to collect, organize, store, process, transmit, present all kinds of messages and data» remark M.I. Zhaldak [3, c. 3].

Thus, the analysis of the problem of forming the professional competence of future experts in fitness and recreation in conditions of informatization of higher education has shown its relevance and importance for the theory and methodology of professional education. Formation of professional competence of future experts in fitness and recreation using information and communication technologies is considered as the process of organizing educational activity of students of higher educational institutions with the help of information and educational resources that ensure the receipt of quality higher sports education and the effective implementation of recreational and recreational activities.

References

1. Andriyeva O. V., Blahiy O. L. (2015) Systema pidhotovky ta pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv iz fizychnoyi rekreatsiyi [System of training and advanced training of specialists in physical recreation]. Physical education, sports and health culture in modern society. Vol 3 (31). Pp. 5-10. (in Ukrainian).
2. Berest O. O. (2015) Pidhotovka maybutnikh fitnes-treneriv do rekreatsiyno-ozdorovchoyi diyal'nosti [Preparation of future fitness trainers in recreational and recreational activities]. Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University. Vol. 129(2). Pp. 101-104. (in Ukrainian).
3. Zhaldak M. I. (2011) Systema pidhotovky vchytelya do vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynikh tekhnolohiy v navchal'nomu protsesi [Teacher training system for the use of information and communication technologies in the educational process] Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 2. Computer-oriented training system – the establishment and development. Vol. 11. Pp. 3-15. (in Ukrainian).
4. Korkh-Cherba O. V. (2015) Osnovni napryamy realizatsiyi systemnoho pidkhodu u profesiyniy diyal'nosti maybutn'oho fitnes-trenera [The main directions of realization of the system approach in the professional activity of the future fitness trainer] Scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport). Vol. 3(1). Pp. 192-195. (in Ukrainian).

ПІДВИЩЕННЯ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТОК НА ЗАНЯТТЯХ З ФУТБОЛУ

Терзі П. П.

Університет Ушинського, Україна

Одним з популярних видів спорту серед студентської молоді вважається гра в футбол. Це підтверджується щорічною численною кількістю студентів, що вибирають спортивну спеціалізацію «футбол». Унаслідок цього, гра у футбол використовується як засіб здорового способу життя, всебічного розвитку студентської молоді [1; 3].

Аналізується досвід проведення спеціалізованих занять з футболу і їх вплив на збереження фізичного здоров'я студентів. До актуальних проблем педагогіки ставляться питання збереження фізичного здоров'я студентів, підвищення їхньої зацікавленості в систематичних заняттях фізкультурою й спортом.

У 1997 р. в Україні була прийнята цільова комплексна програма розвитку футболу. Одним з основних положень цієї програми було уведення додаткового уроку футболу у школі [2]. Пропонується продовжити зазначену систему фізичного виховання з наступної лінії: урок футболу в школі – заняття зі спеціалізації «Футбол» у ВНЗ.

На етапах спортивної спеціалізації й удосконалювання триває формування пластичних і координаційних здатностей. При цьому засобі вдосконалення загальної гнучкості й спритності

повинні включатися в загальнопідготовчий етап підготовчого періоду, а засоби вдосконалювання спеціальної гнучкості й спритності слід застосовувати не тільки на спеціально-підготовчому етапі підготовчого періоду, але й протягом усього річного циклу навчально-тренувального процесу з різним дозуванням у залежності від завдань підготовки команди й гравців і вікових особливостей дівчат-футболісток.

Заняття футболом комплексно впливають на розвиток фізіологічних можливостей організму, фізичних якостей. Футбол, як відомо, один з досить емоційних видів спорту. З фізіологічної точки зору він забезпечує переважно динамічне навантаження змінної інтенсивності. Під час гри в різній послідовності й з різними інтервалами чергуються вправи, відмінні за характером, потужністю й тривалістю. Безперервна боротьба за м'яч сполучена з найрізноманітнішими рухами (ходьба, біг різної інтенсивності з різкими зупинками, ривками, прискореннями, стрибками, ударами по м'ячу, різні силові й акробатичні приймання). Інтенсивність фізичного навантаження коливається від помірної до максимальної.

Підвищення складності вправ може здійснюватися й шляхом відповідного дозування. Збільшуючи кількість елементів у вправі. Числом повторень у серії, темпом виконання вправи підвищується пластичне й координаційне рухове навантаження. У багатьох вправах рекомендуються м'ячі різного розміру: футбольні, волейбольні, тенісні. При цьому переслідується мета включення додаткових зусиль по нервово-м'язовому й сенсорному контролю рухових дій, що в остаточному підсумку послужить удосконалюванню навичок роботи з футбольним м'ячем. Під час занять у студенток комплексно виховуються такі рухові якості, як швидкість, сила, гнучкість, витривалість, спритність. Це позитивно позначається на зміцненні їх здоров'я. Поряд із цим у них виробляються такі моральні якості, як працьовитість, уміння долати труднощі, самодисципліна, що сприяє високоефективній навчальній роботі.

Доповнюючи планові навчальні заняття самостійними, які, як правило, проводилися протягом усього календарного року, нам удалося у відносно короткий термін (протягом 6 місяців) добитися поліпшення результатів загальної фізичної підготовки студенток.

В констатуючому експерименті взяли участь 50 студенток, які займаються футболом. Тестами для виявлення розвитку рухових якостей були наступні: біг на 60 м, стрибок з місця, потрійний стрибок з місця, метання м'яча вагою 1 кг двома руками із положення сидячи, човниковий біг (4х9м), нахил вперед зігнувшись з положення стоячи на гімнастичній лаві та біг на 3000 м.

У метанні м'яча результати були вище в контрольній групі в середньому на 4,1% ніж в експериментальній. У бігу на 60 м результати були вище на 2,3% у контрольній групі. У стрибках в довжину з місця та потрійний з місця результати контрольної групи перевищували на 5,8% та 3,6%. У вправі на гнучкість результати перевищували відповідно на 25,9% у контрольній групі. У бігу на 3000 м результати були вищими на 4,9% у контрольній групі. Результати човникового бігу перевищували на 4,5% експериментальну групу. Аналізуючи динаміку розвитку рухових якостей у дівчат контрольної групи за період формуючого експерименту слід зазначити, що відбулося зростання показників у всіх вправах. У порівнянні з контрольною групою показники зросли: у метанні м'яча на 1,6%, з бігу на 60м на 1,2%, у стрибкових вправах на 2,5% і 0,9%, витривалість збільшилась на 2,6%, гнучкість на 16,7% та показники човникового бігу поліпшилися на 0,9%.

Аналіз кількості пропущених у навчальному році днів через хворобу виявив, що студентки значно рідше боліли простудними захворюваннями. Це підтверджує той факт, що заняття на відкритому повітрі дозволяють загартувати організм, підвищити його захисні функції.

Пропоновані нами методи та засоби з'явилися досить ефективними в сформованості фізичних якостей у дівчат на заняттях з футболу. Також підвищене емоційне заняття по футболу дозволяє добитися високої відвідуваності занять, що, у свою чергу, підсилює мотивацію студенток, прилучаючи їх до систематичних занять спортом. Заняття фізичними вправами, проведені на основі ігор у футбол, впливають, як на розвиток фізичних якостей, так і на розвиток функціональних систем організму й, відповідно, сприяють зміцненню здоров'я студенток.

Література

1. Дулібський А. В. Комплексний контроль у процесі підготовки команд з футболу / А. В. Дулібський, Б. А. Виноградський. – К. : Практикум з футболу, 2003. – С. 69-78.
2. Качанин Л. Тренінг футболистов / Л. Качанин, Л. Горський – Братислава : Шпорт, 2004. – 288 с.
3. Максименко А. М. Основы теории и методики физической культуры: учеб. пособие для студентов ВУЗов / А. М. Максименко. М. : Типография 4-й филиал Воениздата, 2007. – 320 с.

ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ СИЛОВИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ВІЛЬНОЇ БОРОТЬБИ

Тодоров П. І.

Університет Ушинського, Україна

Покращення багаторічної підготовки борців з вільної боротьби неможливо без уваги до однієї з її складових частин – методики навчання та тренування. За останній час проблемам юнацького спорту присвячено багато досліджень та все ж питання управління підготовкою юних борців залишаються недостатньо вивченими. Останнім часом стало явним, що покращення підготовки резерву – одне з найважливіших питань, що і обумовлює актуальність даного дослідження [1; 3].

Аналіз існуючих програм з вільної боротьби показує, що методика тренування відстає від сучасних вимог. Причина цього – низький рівень методичних розробок. Водночас відомо, що одним з важливих факторів, що зумовлюють майстерність спортсмена, є його здатність до прояву значних м'язових зусиль. Ця якість, як вважають більшість фахівців, підвищує ефективність спортивної діяльності у багатьох видах спорту [2].

Пам'ятаючи, що найважливішими фізичними якостями борців є сила та силова витривалість, ми поряд з вирішенням деяких аспектів спеціальної підготовки борців, прослідкували за впливом фізичних навантажень спеціальної підготовки на динаміку показників сили та силової витривалості. Борці секції з вільної боротьби (хлопці 17-19 років різних спортивних розрядів) на початку навчального року після обстеження спортивним лікарем пройшли також обстеження на предмет виявлення силових показників та силової витривалості. Повторне обстеження було проведено у кінці навчального року.

Для їх тестування використовувались такі тести силової підготовки: віджимання штанги лежачи на жимовій лаві в повторному максимумі; присід зі штангою на плечах; сила станової тяги. Тест для визначення силової витривалості – утримання гантелей по 4 кг на витягнутих вперед руках (секунд).

Для проведення педагогічного експерименту на основі отриманих даних було утворено дві групи борців 17-19 років контрольна (К) та експериментальна (Е). До кожної групи входило 15 борців різних спортивних розрядів. За своїми антропометричними даними, вагою і фізичною підготовленістю групи були приблизно однаковими. Зміст експерименту полягав у тому, що в тренувальний процес борців з вільної боротьби експериментальної групи була введена програма силової підготовки, а саме комплекс вправ з пауерліфтингу, коли борці один раз на тиждень виконували вправи зі штангою силової спрямованості, притримуючись техніки пауерліфтингу. Кожне таке тренування розпочиналось зі звичної підготовчої частини, вправи з партнером, скакалкою чи амортизатором. Після борці виконували силове тренування, яке складалося з 6-8 вправ запропонованих програм, з яких були три обов'язкові вправи: жим штанги лежачи від грудей, присідання зі штангою на плечах і «становая тяга».

Особливість такого тренування полягала в тому, що: по-перше, тренування проходило з високою інтенсивністю не більше однієї години, з вагою штанги 85-88% від максимальної, в декілька підходів, 6-8 повторень, останні повторення викликали в спортсменів максимальних м'язових і вольових зусиль, з короткими інтервалами між підходами до 1 хвилини. По-друге, на кожному тренуванні борці додавали ваги до штанги 250-500 грамів і намагалися виконати більше повторень, не відхиляючись від правильної техніки виконання, ніж на попередньому тренуванні, що сприяло вихованню в них здатності до максимальних вольових зусиль.

Сила в жимі лежачи 17 річних борців за 6 місяців роботи за запропонованою програмою в секції вільної боротьби збільшилась на 13,8 кг (15,8%), у 18-річних – на 14 кг (16%) і у 19-річних – на 12,8 кг (13,85%), у той час, як приріст сили юнаків контрольної групи, які займалися за старими програмами складав у середньому 6,5 кг, за нашими даними, відповідно, 5,8 кг; 8,2 кг; 6,4 кг. Станова сила юних борців-самбістів за 9 місяців занять по запропонованій нами програмі з пауерліфтингу у секції збільшилась у 17-річних на 11,7%, у 18-річних на 15,4%, та у 19-річних на 14,25%, в той час, як у ровесників контрольної групи, відповідно, на 5,16%: 6,5% та 8,3%. З представлених даних тесту присід зі штангою на плечах (показник сили м'язів ніг) уже за 9 місяців занять у спортивній секції боротьби самбо за запропонованою програмою збільшився на 20% у 17-річних, на 19% у 18-річних, та на 19,1% у 19-річних борців. Покращення показників сили борців-самбістів експериментальної групи більш виражене у порівнянні з контрольною групою, у яких відповідно 10%; 11,6% та 14,4%. З представлених даних утримання гантелей вагою 4 кг на витягнутих уперед руках (показник силової витривалості) після занять за запланованою програмою в секції боротьби самбо збільшився на 24% у 17-річних, на 20% у 18-річних, та на 23% у 19-річних борців, тоді як у борців контрольної групи відповідно 12,9%, 15% та 16%. Фізичні навантаження, які отримували юнаки під час тренувальних занять сприяли покращенню їх фізичних якостей, і в першу чергу силових. Так, вже менше ніж через рік у борців експериментальної групи сила м'язів була помітно більшою у

порівнянні з борцями контрольної групи, які виконували звичні вправи для розвитку силових якостей за застарілими програмами. Суттєво покращилась у борців станова сила, сила в жимі лежачи і в присіданні з вагою на плечах. Також показники силової витривалості борців справляли досить приємні враження. То ж запропонована нами програма розвитку силових якостей позитивно вплинула на динаміку силових показників борців студентського віку. Отримані нами дані не розходяться з даними літератури і лише підтверджують їх. Проведена нами робота і її результати дали можливість зробити наступні висновки:

1. Психологічна та фізична підготовка юних спортсменів являється складовою подальшого процесу їх творчості та росту спортивних результатів.

2. Спеціальна силова підготовка борців сприяє покращенню фізичних якостей в першу чергу сили та силової витривалості.

3. Спортивне тренування, що зорієнтоване на акцентований розвиток та вдосконалення силових якостей, забезпечує досягнення борцями 17-19 років більшого приросту силових показників, ніж тренування, традиційно спрямоване приблизно рівною мірою на навчання основ техніки та розвиток рухових якостей.

Література

1. Верхошанский Ю. В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю. В. Верхошанский – М.: ФиС, 1988. – 236 с.

2. Дахновский В. С. Динамика структуры подготовленности юных дзюдоистов в результате применения концентрированной скоростно-силовой нагрузки / В. С. Дахновский – ТиПФК. – 1991. – № 10. – С. 40.

3. Богдан І. Г. Спортивна боротьба в школі: [посібник для вчителя] / І. Г. Богдан, М. С. Дубовис. – К.: Радянська школа, 1990. – 108 с.

НЕЙРОФІТНЕС – СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРЕДМЕТ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Яшна О. П.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Україна

Сучасні освітні реформи вимагають більш широкого кола знань від майбутніх викладачів фізичного виховання, що пов'язано із розвитком інклюзивного навчання та потребою у переорієнтації знань та умінь педагогічних фахівців різного профілю. Поняття нейрофітнеса увійшло у наукову літературу із розвитком паралельних наук, таких як нейропсихологія та нейропедагогіка. Високий ріст кількості дітей, які потребують особливих умов навчання та розвитку призводить до потреби у інтеграції наукових знань, їх сучасного переусвідомлення та створення нових підходів та методів навчання. Тому, актуальним є доповнення основних знань фахівців з фізичного виховання.

Поняття нейропедагогіки – було закладено у 1997-2000 рр. (Москвіним В.А., Москвіною Н.В., Єремєєвим В.Д., Хризманом Т.П.). Це є прикладна нейронаука у застосуванні знань когнітивної неврології, диференціальної психофізіології, нейропсихологічних знань про мозкову організацію процесів оволодіння різними видами навчального матеріалу. Метою практичної нейропедагогіки є оптимально творчий підхід у вирішенні педагогічних завдань, із використанням знань про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій [1].

Нейрофітнес – є складовою нейропедагогіки та спрямуванням оздоровчого фізичного навчання, який являє собою комплекс сенсомоторної стимуляції, що впливає на структури мозку. За рахунок чого дитина краще адаптується до навколишнього середовища, розвивається її пізнавальна діяльність, покращується засвоєння інформації. Нейрофітнес у розвинених країнах світу застосовують з метою підтримки та розвитку функцій мозку людей різного віку. Альваро Фернандес (CEO «SharpBrains») із колективом співавторів, зауважує на тому, що нейрофітнес виходить за рамки лише базового налаштування мозку. Нейрофітнес на думку фахівців підтримує емоційні, когнітивні та виконавчі функції на рівні необхідному для того, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства [2]. Останнім часом масові випадки травмування мозку пов'язані із порушенням екології виношування, народження та виховання дитини на ранньому етапі. А.В. Семенович та Б.А. Архипов указують на те, що недозрівання мозкових структур пов'язані із виникненням таких захворювань та відхилень, як астма, алергія, серцеві аритмії, загальне зниження імунітету, дефіцит уваги, складності в адаптації, агресивність, нестійкість психічних процесів, схильність до різних залежностей [3]. За допомогою спеціально підібраних вправ координується робота правої та лівої півкулі та налаштовується взаємодія еферентно-аферентних зв'язків. Кожна вправа запускає

механізм поєднання думки та руху. За рахунок чого новий матеріал сприймається більш цілісно та природно. Окрім цього, під впливом тренувань в організмі відбуваються структурні зміни. Сила, рівновага, рухливість, пластичність нервових процесів відбуваються на рівні вищої нервової діяльності. Удосконалюється регулююча та координуюча роль нервової системи. Особливо актуальне застосування нейрофітнесу для дітей з особливостями у розвитку. На ранніх стадіях розвитку людини її нервові центри не спеціалізовані за функціями, послаблений рівень аферетно-еферетних зв'язків, невідрегульовані корко-підкоркові рівні імпульсації та перекриття між різними зонами мозку. У дитячому віці патологія має більш серйозні наслідки ніж в дорослому, тому що у дорослого основні функції життєдіяльності вже закладені. У дітей поряд із первинною патологією більш виразно виникають вторинні відхилення, які мають негативні наслідки для розвитку особистості дитини ніж сама патологія. Навіть тоді, коли первинну патологію було ліквідовано, вторинні відхилення можуть вже сформувати свою систему психофізичних вад [4]. Розроблені на початку 90-х років П. Денісом комплекси нейрогімнастики структурно поділяються на два типи: перший – це рухи, що пересікають середню лінію тіла людини. Активізуючи природні механізми передачі інформації, оптимізуючи роботу нервових процесів, відкриваючи можливості безпосередності процесів психофізичних функцій, що формує пізнавальні можливості. Другий тип – це асиметричні рухи, які спрямовані на контроль за рухами. Такі вправи потребують значного напруження м'язів та витрат енергії. Як правило, це статичні рухи, які залежать від концентрації свідомості. Подальший розвиток отримали вправи нейрофітнесу, які були спрямовані на стимуляцію вищих психічних функцій через сенсомоторний рівень. Така гімнастика обов'язково вміщує дихальні вправи, масаж і самомасаж, ігри-вправи на формування уваги та подолання стереотипів, вивчення власної тілесності та часово-просторових уявлень, розвиток слухового пізнання (почуття ритму, розуміння мовлення, звуконаслідування), вправи, що розвивають тактильну, зорову, рухову, слухомовленеву пам'ять. Робота з м'язовими блоками у вигляді розтягування, релаксації і т. ін. [5]. Таким чином, нейрофітнес – нова наукова галузь, яка потребує вивчення та методичної розробки із впровадженням у освітній процес.

Література

1. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. Научно-теоретический журнал «Педагогика» / С. Блейк, С. Пейп, М. Чошанов. – № 5. – 2004. – С. 85-90.
2. Зубков Б. / Brain-fitness-VIP-Premier. – file:/Users/User/Desktop / Brain-fitness-VIP-Premier.pdf / Б. Зубков, Brain Fit. –2013. – С. 145-147.
3. Семенович А.Н. Нейрофизиологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Учебное пособие / А.Н. Семенович. – М.: Генезис. – 2007. – 474 с.
4. Яшна О.П. Теоретичні психолого-педагогічні основи вчення про доміную та дезрегуляторну детермінанту: Фізична реабілітація та рекреаційно-оздоровчі технології : [наук. журн.] / О.П. Яшна, О.М. Макаренко, Д.І. Бойко. – Харків : ХДАФК, 2016. – № 3. – С. 275-281.
5. Макаренко О.М. Теоретичне вивчення патологічної дезрегуляторної детермінанти в аспекті застосування психофізичної корекції / О.М. Макаренко, Д.І. Бойко., О.П. Яшна. – XVI Міжн. науково-практ. конф. «Медико-біологічні проблеми фізичної культури, спорту та здоров'я людини». Збірник наукових праць. Випуск 16 / Під ред. С.Б. Гетьманцева. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2016. – С. 27-30.

СЕКЦІЯ 3. ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

РОЛЬ ПЕРИНАТАЛЬНОЇ ПАТОЛОГІЇ ЦНС У ВИНИКНЕННІ МОВНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ

Арнаутова Л. В.

Університет Ушинського, Україна

В останні роки спостерігається зростання частоти перинатальних уражень мозку. Збільшується кількість дітей, які мають порушення психічного, мовного і моторного розвитку різного ступеня важкості [1].

Етіологія і патогенез загального недорозвитку мовлення різноманітні, але з клінічної точки зору найбільше значення має група загального недорозвитку мовлення, яка пов'язана з раннім органічним ураженням центральної нервової системи.

При органічному враженні центральної нервової системи виділяють два основних види порушень:

1) дизонтогенетичні – як наслідок недорозвинення певних структур і фізіологічних систем або відставання термінів їх формування (прикладом таких порушень є загальне недорозвинення мовлення);

2) енцефалопатичні – як наслідок пошкодження тих чи інших структур центральної нервової системи [3].

Структура мовної недостатності і процеси компенсації багато в чому визначаються тим, коли сталося мозкове ураження. На сьогодні доведено, що від тривалості ураження в залежить характер аномалії розвитку мозку в цілому.

Відомо, що закладка нервової трубки плода, з якої в подальшому розвиваються спинний і головний мозок, відбувається на 3-му тижні ембріонального періоду, але розвиток головного мозку у дитини триває і після народження. Третій-четвертий місяці внутрішньоутробної життя вважаються періодом найбільшої диференціації нервових клітин, диференціювання яких порушується під впливом несприятливих факторів. У залежності від того, які відділи нервової системи найбільш інтенсивно розвиваються в період впливу того або іншого шкідливого чинника, недорозвинення може стосуватися переважно рухових, сенсорних, мовних або інтелектуальних функцій. При несприятливих умовах протягом усього внутрішньоутробного розвитку може мати місце недорозвинення всього мозку в цілому, з більш вираженим ураженням окремих мозкових структур, що обумовлює виникнення складного дефекту, наприклад поєднання олігофренії з моторною алалією і т. ін.

Асфіксія (киснева недостатність) призводить до важких поразок багатьох відділів нервової системи. Основне ураження мозку при асфіксії включає запальний некроз нервових клітин, ураження базальних гангліїв і таламуса. Унаслідок коливань артеріального тиску і розладів центральної регуляції судинного тону порушується мозковий кровообіг [4].

Найбільш чутливими і уразливими по відношенню до асфіксії є гігантські пірамідні клітини п'ятого шару рухової зони кори головного мозку, які є першими нейронами еферентних шляхів. Ураження пірамідних клітин призводить до порушення синтезу електричного потенціалу і, отже, порушення передачі імпульсу до м'язів, що є причиною моторних дисфункцій.

Таким чином, можна виділити асфіксію новонародженого як один з найважливіших факторів ризику виникнення мовної патології у дітей.

До післяпологових тератогенних чинників, що викликають порушення розвитку мовних і немовних функціональних систем, відносяться перенесені в ранньому дитячому віці захворювання, лікування яких супроводжується застосуванням антибіотиків.

За даними деяких дослідників, антибіотики згубно впливають на становлення мовної функції. Антибіотики підвищують чутливість певних нейронних груп, діяльність яких синхронізується і розповсюджується на інші клітини. За даними Набієвої Т. Н. близько 50% піддослідних приймали антибіотики у ранньому дитинстві. Десять з них почали заїкатися протягом місяця після закінчення курсу лікування без будь-якої іншої видимої причини [4].

Незважаючи на відсутність прямих доказів, передбачається, що, можливо, систематичні призначення антибіотиків у ранньому дитинстві, до становлення мовлення є провокуючим фактором виникнення її порушень.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення змінюється електрична реактивність сенсомоторної кори навіть у спокої. Сенсомоторна кора є центром регулювання як рухів, так і мови. Прояви дизонтогенетичного розвитку мозку цих дітей викликають незрілість рухової сфери, яке супроводжує провідне мовленнєве недорозвинення.

У всіх дітей із загальним недорозвитком мовлення відзначається менша, ніж в нормі активація кори півкуль, особливо передньо-асоціативних відділів. Для них також характерна слабка реорганізація активності при сприйнятті значимих стимулів: найбільш реактивні задні відділи кори, а реактивність передньо-асоціативних зон кори значно слабкіша, ніж у нормі [2].

Корекція загального недорозвинення мовлення вимагає комплексного медико-педагогічного підходу і повинна здійснюватися шляхом тісної взаємодії лікарів, логопедів і батьків дитини. Рання медична діагностика мовленнєвої патології спільно з педагогічною діагностикою рівня мовленнєвого розвитку з розробкою програм логопедичної корекції безумовно будуть успішними.

Література

1. Баранов А.А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации: журнал «Педиатрия», т. 91, № 3 / А.А. Баранов – М.: «Дом печати «Столичный бизнес», 2012. – 372 с.
2. Вятлева О.А. Ритмы сенсорной области коры при движении и мысленном его воспроизведении у здоровых детей и детей с нарушениями речи: диссертация кандидата биологических наук: спец. 03.00.13 «Физиология» / Вятлева О.А. – Москва, 1993. – 237 с.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: монография / Жукова Н.С. – М.: 2003. – 320 с.

AKMEOLOGICAL AND COMPETENCE APPROACHES TO THE PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE FOR THE HEALTH SAVINGS ACTIVITIES IN THE BASIC SCHOOL

Bezcopylny O. O.

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

The improvement of the educational system of Ukraine in the field of physical education and sport is conditioned by a number of objective circumstances, namely, insufficient consideration of the role of physical education in strengthening the health of students.

An effective factor for enhancing professional motivation and increasing the level of readiness of future teachers of physical culture for the implementation of educational activities in accordance with specific conditions, requirements and tasks of professional activity can be the introduction of an acmeological and competence approach to modern higher sports education.

Particular attention was devoted to elucidating various aspects of professional training of future teachers of physical culture in higher educational institutions O. Yu. Azhyppo, P. B. Dzhurynsky, Ye. A. Zakharina, L. I. Ivanova, L. P. Sushchenko, O. V. Tymoshenko, B. M. Shyyan and others. Yu. V. Drahnyev, M. D. Dyachenko, O. V. Kozhedub, O. O. Samsonova, L. B. Sluzhyns'ka et al. consider some aspects of the introduction of the acmeological approach to higher education.

I. V. Ivaniy, O. V. Onopriyenko, O. V. Skaliy, N. Sh. Fazlyeeva, S. V. Khomenko and others highlight the specifics of introducing a competence approach in the professional training of future physical education teachers in higher education institutions.

One of the tasks of modern higher pedagogical education is the development of a model of acmeological competence of the future teacher of physical culture. This is due to the development of the moral consciousness of the future teacher, the strengthening of his physical, mental, spiritual and social health, a positive attitude towards life, trust in people and society, and as a result – the development of spirituality as a value component of the teacher's acmeological culture.

Implementation of acmeological approach in modern higher pedagogical education, is «a powerful factor, providing an increase of professional motivation of future teachers through development of their creative potential and allows you to identify and effectively use personal resources to achieve success in professional activities on the basis of the formation of acmeological orientation of the individual», says S. O. Panova [1, p. 3].

For the formation and development of acmeological competence of future teachers of physical culture requires the following conditions:

- The presence of the acmeological directed educational environment of the higher educational institution;
- Create in the University of an atmosphere of cooperation and innovative search;
- Creation of system of improvement of qualification of the teaching staff;
- Provision of psychological and acmeological support for the development of acmeological competence;
- Providing complex diagnostics of motivation, the level of formation of cognitive, procedural, personal and reflexive components in the structure of readiness.

The following main characteristics of professional competence of teachers of physical culture I. V. Ivaniy identifies: personal-humane orientation; the ability of systemic vision of educational reality in the field of physical culture and system of action in the professional-pedagogical situation; the ability of systemic vision of educational reality in the field of physical culture and system of action in the professional-pedagogical situation; ability to integrate domestic, foreign, historical and modern, innovative athletic-health-improvement to experience; creativity in the professional field; the presence of a reflexive culture, on the basis of the scientific-methodical analysis of the problem of competence approach in the preparation of teachers of physical culture [2, p. 44].

On the special importance of the formation of health savings competence of teachers of physical culture, indicate, scientists I. V. Ivaniy [2], S. S. Kodym's'kyy, N. N. Chaychenko [3], B. M. Shyyan [4] et al. This is «determined by the current trends in the development of physical education and the need to train highly qualified personnel who are able to effectively implement the tasks of forming, maintaining and strengthening the health of students,» I. V. Ivaniy believes [4, p. 18].

Health savings teacher's competence as «the complex personal quality of the teacher that regulates his activities in this area and ensures the effectiveness of this process; As a system of integrated personality properties that are adequate to the structure and content of the work on the formation of a healthy lifestyle of the younger generation,» S. S. Kodyms'kyi, N. N. Chaychenko are consider [3, p. 219]. Health savings teacher's competence is «an important component of his professional and pedagogical culture and a generalized indicator of professional competence and a way of professional self-improvement,» believes B. M. Shyyan [4, p. 372].

The implementation of the technologies of acmeological and competence approaches in the preparation of students for the use of health savings technologies in the basic school will allow to approach the solution of the fundamental problem of higher physical education, related to the personal and professional success of future teachers of physical culture in activities aimed at strengthening and preserving the health of schoolchildren.

References

1. Panova S. O. (2013) Teoretychne obgruntuvannya neobkhidnosti doslidzhennya problemy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv matematyky na zasadakh akmeolohichnoho pidkhotu [Theoretical substantiation of the need to study the problem of forming the professional competence of future mathematics teachers on the basis of the acmeological approach] Digest of scientific works of the Berdyansk State Pedagogical University Pedagogical sciences Vol. 2. Pp. 104-109. (in Ukrainian).
2. Ivaniy I. V. (2013) Kompetentnisnyy pidkhit do profesiynoyi pidhotovky vchytelya fizychnoyi kul'tury. [Competence approach to the professional training of the teacher of physical culture] Physical Education, Sports and Health in Modern Society. Vol. 1. Pp. 43-48. (in Ukrainian).
3. Kodyms'kyi S. S., Chaychenko N. N. (2013) Pedahohichni umovy rozvytku zdorov'yazberezhuval'noyi kompetentnosti vchyteliv fizychnoyi kul'tury v systemi pislyadyplomnoyi pedahohichnoyi osvity [Pedagogical conditions for the development of the health savings competence of physical education teachers in the system of postgraduate teacher education] Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Vol. 8. Pp. 217-224. (in Ukrainian).
4. Shyyan B. M. (2001) Pidhotovka vchytelya fizychnoyi kul'tury tret'oho tysyacholittya [Preparation of the teacher of physical culture of the third millennium]. The concept of physical education and sport in Ukraine: collection of scientific papers. Rivne: Print House. Vol. 2. Pp. 371-374. (in Ukrainian).

СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИЙ ТУРИЗМ В СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Богатов А. О.

Університет Ушинського, Україна

На сьогоднішній день заняття спортивно-оздоровчим туризмом займає особливе місце в системі фізичного виховання, тому що, в порівнянні з іншими видами спорту, дає ширші можливості для оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними в повсякденному житті кожної людини.

Заняття спортивно-оздоровчим туризмом вимагає певних теоретичних і технічних знань і умінь. Разом з тим заняття туризмом дає можливість виховувати і вдосконалювати певні особистісні якості людини.

Одна з найважливіших сторін організації занять туризмом – теоретична підготовка. Як і в будь-якому виді спорту, вона охоплює широке коло питань, у тому числі проблеми навчання і тренування, контролю за навантаженнями, надання невідкладної медичної допомоги, основи конфліктології тощо. Особливість теоретичної підготовки полягає в тому, що вона тісно пов'язана з засвоєнням певного обсягу знань з географії, краєзнавства, топографії [3].

Різноманітність форм туризму, його позитивний вплив на організм людини дозволяють використовувати його як засіб фізичного виховання.

З точки зору завдань фізичного виховання найбільше значення в туризмі має різноманітна рухова діяльність в природних умовах. Це прогулянки, екскурсії, походи і подорожі, що організовуються для ознайомлення студентів з рідним краєм, природними, історичними і культурними пам'ятниками нашої країни. У туристських заходах учасники набувають фізичне загартування, витривалість, прикладні навички орієнтування і пересування в ускладненій обстановці, досвід колективного життя і діяльності, керівництва та підпорядкування, на практиці засвоюють норми відповідального ставлення до природного середовища [3; 4].

Чергування занять і їх оптимальна тривалість, інтенсивність, послідовність забезпечують не тільки результативність зусиль індивіда регулюванні своєї діяльності, в підвищенні працездатності, але і в зміцненні здоров'я [2]. Сприяє відпочинку людини і зміна діяльності, перехід від одних занять до інших, в результаті чого розвиваються фізичні і психологічні якості. До оздоровчої функції пряме

відношення має і здійснювана в туризмі пропаганда здорового способу життя. Завдання оздоровлення, пов'язана зі збільшенням рухової активності населення, може вирішуватися саме за допомогою такого туризму, як активний відпочинок на природі. У спортивно-оздоровчому туризмі досягнення високих результатів неможливе без постійного фізичного вдосконалення, що є основним змістом тренувань і, разом з тим, нерозривно пов'язана із зміцненням і загальним підвищенням функціональних можливостей організму [2].

Під час туристського походу доводиться долати значні відстані протягом тривалого часу із значним фізичним навантаженням, що варіюється відповідно до складності рельєфу, темпу руху, метеорологічних умов, ваги рюкзака. Тому, запас міцності і особиста безпека значною мірою залежать від фізичної підготовки. Можливість правильно дозувати фізичні навантаження на людей з урахуванням їх вікових особливостей до ступеня фізичної підготовленості дозволяє домагатися значного оздоровчого ефекту. При цьому фізичне навантаження характеризується такими параметрами: інтенсивність і тривалість, величина інтервалу між періодами відпочинку [1].

Фізична підготовка туриста повинна забезпечувати: загальну фізичну підготовленість; спеціальну фізичну підготовленість залежно від способу пересування; загартовування організму – його опірність захворюванням при охолодженні, перегріванні підвищеної вологості або сухості повітря, нестачі кисню і т. ін.

Загальна фізична підготовка є основою спеціальної підготовки. Без підтримки її постійно на високому рівні неможливо досягти успіхів у засвоєнні і вдосконаленні техніки різних видів туризму. Спеціальна фізична підготовка забезпечує оволодіння специфічними навичками, технікою якого-небудь певного виду туризму.

Загартовування організму досягається шляхом тривалого, поступового і систематичного пристосування його до незвичайних умов. Процес загартовування повинен бути постійним, без перерв [4].

Спортивна складова передбачає заняття туризмом з метою вдосконалення загальної фізичної підготовки, покращення спеціальної технічної і методичної підготовки, практичне застосування знань і навичок з тактики і техніки туризму. Спортивний туризм, як і інші види спорту, дозволяє в ході виконання спортивних нормативів покращити спортивну підготовку учасників туристських походів, отримати спортивні розряди і спортивні звання [4].

Спортивно-оздоровчий туризм має дуже різноманітні форми, що дозволяє використовувати його як важливий засіб фізичного виховання в роботі з будь-яким контингентом населення та ступенем фізичної підготовленості.

Література

1. Бердинков Г. И. Массовая физическая культура в вузе : учеб. пособие / Г. И. Бердинков. – М. : Высшая школа, 1991. – 240 с.
2. Богатов А. О. Організація спортивно-оздоровчого туризму: [навч. посібник] / Богатов А. О. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2013. – 82 с., іл.
3. Грабовський Ю. А. Спортивний туризм. Навчальний посібник / Ю. А. Грабовський, О. В. Скалій, Т. В. Скалій. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 304 с.
4. Зорин И. А. Энциклопедия туризма / И. А. Зорин, В. А. Квартальнов. – М. : Финансы и статистика, 2000. – 368 с.

ВПРАВИ АЕРОБНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ – ЯК ОСНОВА ОЗДОРОВЧО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ ДЛЯ СТУДЕНТІВ

Бондаренко О. В., Веремєєва Д. Р.

Університет Ушинського, Україна

Стан здоров'я та фізична підготовленість сучасної молоді є одним із найважливіших завдань освіти України. На сьогодні ефективність фізичного виховання молоді залишається незадовільною. На наш погляд, сьогодні у навчально-тренувальному процесі з фізичного виховання не завжди правильні співвідношення засобів у комплексному тренуванні, дозування навантажень тощо. У останні роки поширилась популярність масових видів оздоровчої рухової діяльності, помітно проявляється інтерес до забезпечення гарної фізичної форми та стану здоров'я, активних форм відпочинку та рекреації [2]. Цьому у великій мірі сприяють публікації, відеопродукція, фізкультурно-оздоровчі клуби. Сучасні спортивні комплекси, центри, клуби у більшості випадків приватні, мають тільки матеріальну зацікавленість, не мають навчально-методичного забезпечення оздоровчо-тренувального процесу, не визначають показників розвитку, не ведуть медично-педагогічного контролю, без належного методичного аналізу копіюють нові сучасні напрями, такі як: аква-фітнес, степ-аеробіка, каланетика,

пілатес та інше, не розуміючи суті цих засобів. Серед негативних факторів можна визначити зниження рухової діяльності, низьку мотивацію, не освіченість, щодо здорового способу життя, замала його пропаганда держави, батьків і педагогів, малорухливий спосіб життя, в наслідок цього гірше працюють всі системи організму, зменшується працездатність, низькі показники фізичної та рухової підготовки. Приймаючи рішення займатись, тим чи іншим видом оздоровчої рухової діяльності необхідно визначити стан здоров'я та рівень фізичної підготовки. Кращих результатів можливо досягти при систематичних заняттях під керівництвом досвідчених фахівців. Максимальний ефект занять з фізичної культури молоді принесуть фізкультурно-оздоровчі секції з використанням технологій сучасних фітнес-програм. Аналізуючи науково-методичну літературу ми прийшли до висновку, що багато авторів з різних регіонів пропонують вводити в обов'язкову програму з фізичного виховання нетрадиційні оздоровчі види рухової діяльності [1; 3].

Необхідно визначити, що сучасне студентське фізичне виховання опирається на теоретико-методичні уявлення щодо методики й організації фізичної підготовки, які базуються на концепції тренування. Як указують вчені, це поки що єдина загальнонаукова концепція управління розвитком фізичних кондицій людини. Витривалість, сила, швидкість, високий рівень працездатності можуть бути набуті лише шляхом використання ефекту цілеспрямованого організаційного процесу адаптації організму людини до фізичних навантажень певного змісту, обсягу і достатньої інтенсивності.

Сучасні фітнес-програми можна поділити на наступні групи: програми аеробної спрямованості – це «кардіо» тренування та гімнастичні вправи, спрямовані на розвиток аеробної витривалості, покращення діяльності серцево-судинної системи. До них відносяться не тільки групові заняття в залі (аеробіка), а також ходьба, біг, плавання, їзда на велосипеді; силові програми спрямовані на розвиток сили та витривалості, спрямовані на розвиток м'язової системи. В залежності від мети занять можна обрати заняття в тренажерному залі, або заняття аеробної спрямованості з обтяженням; програми спрямовані на координацію рухів та балансу – система Пілатес та каланетика. Ця група вправ основана на розтягувальних та статичних вправах, котрі визивають активність глибоких м'язових груп. Заняття з використанням такої програми не визиває напруження попереку і суглобів, розвиває гнучкість, м'язовий тонус, покращує осанку, знімає нервово-м'язове напруження; програми спрямовані на розвиток гнучкості – стретчинг та йога. Ця група вправ дозволяє мінімізувати вірогідність спортивних і побутових травм. Покращує кровопостачання м'язів та посилює виведення з м'язів продуктів метаболізму.

До видів рухової діяльності аеробного напрямку фахівці відносять циклічні вправи не високої інтенсивності але тривалі за часом. Ми взяли для аналізу види рухової активності переважно аеробного навантаження, такі як: оздоровча аеробіка, крос (біг підтюпцем), їзда на велосипеді, ми керувались тим, що, за 60 хвилин роботи при ЧСС 140-150 уд/хв. витрачається приблизно однакова кількість ккал і прийшли до наступних висновків: 1. Вважаємо, що кожен з цих видів має свої особливості та різний тренувальний ефект. 2. Оздоровча аеробіка має високий емоційний компонент і за біохімічними показниками має ациклічний та змішаний види діяльності. 3. Крос та їзда на велосипеді монотонні. 4. Стимулюючі-мотивуючі дії педагога. 5. У цих видах активності в значній мірі розвивається витривалість. 6. Навантаження завдається в основному на м'язи ніг. 7. Велосипед можливо замінити відповідним тренажером.

В умовах сьогодення, маючи мінімальне матеріальне забезпечення, ми можемо запровадити в оздоровчо-тренувальний процес в режимі академічних занять: оздоровчу аеробіку та крос, в якості самостійних занять рекомендувати їзду на велосипеді. Важливо контролювати процес, визначати показники розвитку аеробних можливостей організму.

Література

1. Гоглювата Н.О. Програмування фізкультурно – оздоровчих занять аквафітнесом з жінками першого зрілого віку: автореф. дисс. ... канд. наук фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / Н.О. Гоглювата. – Київ – 2007. – 19 с.
2. Давыдов В.А., Коваленко Т.Г., Краснова Г.О. Методика преподавания оздоровительной аэробики. Учебное пособие / В.А. Давыдов, Т.Г. Коваленко, Г.О. Краснова. – Волгоград : Из-во Волгогр. гос. ун-та, 2004. –124 с.
3. Кібальник О.Я. Застосування фітнес-технологій для підвищення рухової активності та фізичної підготовленості підлітків: автореф. дис. ... канд. наук фізичного виховання та спорту : 24.00.02 / О.Я. Кібальник. – Львів. – 2008. – 20 с.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ ЮНАКІВ

Босенко А. І., Долгієр Є. В., Котелевець І. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Дослідження останніх років свідчать про тісний зв'язок функціональних можливостей центральної нервової системи (ЦНС) юнаків зі способом життя, обсягом і характером їх рухової активності [1-3]. Дані літератури свідчать про недостатнє вивчення функціональних можливостей ЦНС юнаків 18-21 років – студентів факультетів фізичного виховання. Оцінка працездатності нервового субстрату (нервової системи), тобто базова, первинна працездатність, яка лежить в основі будь-якої діяльності, вимагає подальшого вивчення й аналізу, що визначило мету роботи.

Мета дослідження – вивчити функціональний стан центральної нервової системи юнаків 18-21 років – студентів факультету фізичного виховання. Методи та організація дослідження. У роботі представлені результати обстежування 19 юнаків 2 курсу факультету фізичного виховання, у стані спокою, до фізичних навантажень. Дослідження проводилися у лабораторії вікової фізіології спорту імені професора Т. М. Цоневої кафедри біології і основ здоров'я Університету Ушинського. Середній вік обстежених складав $18,79 \pm 0,38$ років. Оцінка функціонального стану ЦНС проводилася за допомогою методики Е. Ландольта [4], яка відноситься до групи коректурних тестів.

Аналіз результатів обстежування свідчать, що показник швидкості переробки інформації (S), який опосередковано характеризує функціональну рухливість нервової системи та має пряме відношення до умовно-рефлекторної, поведінкової діяльності, у досліджуваних склав $1,86 \pm 0,11$ у.о. ($p < 0,05$). Функціональна рухливість нервової системи впливає на швидкість протікання розумових процесів та становить основу для її продуктивності, яка була у юнаків $387,48 \pm 20,81$ у.о. Амплітуда коливань показників цього критерію становила $140,38 \pm 16,18$ у.о.

Це свідчить, що обстежувані мали швидкість переробки інформації, продуктивність розумової роботи, варіативність (індивідуальність) показників розумової продуктивності на високому рівні. Показник середньої точності (At), який характеризує диференційоване гальмування в ЦНС та визначає здатність людини до безпомилкового виконання діяльності, склав $0,85 \pm 0,02$ у.о., що відповідає середньому рівню точності. Коефіцієнт витривалості обстежуваних, що опосередковано характеризує силу нервового збуджувального процесу, складав 53,23 %. Це відповідає низькому рівню витривалості та означає швидку втомлюваність і зниження продуктивності праці. Коефіцієнт точності становив 5,86 %, що означає помірний, допустимий рівень змін або підтримання виявленого рівня точності. Нами розраховувалися співвідношення змін продуктивності та динаміки точності. Аналіз отриманих показників дозволяє констатувати низьку надійність працездатності обстежуваних. Постійне падіння продуктивності, яке починалося практично на початку роботи, при середньому або низькому рівні точності відображає ранній розвиток ознак втоми. З огляду на отримані результати в досліджуваній групі юнаків слід зазначити їхні кількісні і низькі якісні результати роботи. Це дозволяє припустити у обстежуваних дисгармонійність між фізичним та розумовим компонентами особистісного розвитку, що обумовлено специфічністю професійної діяльності як у студентські, так і у шкільні роки, що вказує на необхідність корекції функціонального стану ЦНС студентів-юнаків факультету фізичного виховання. Розвиток витривалості, точності, надійності та працездатності функціонального стану ЦНС майбутніх вчителів фізичної культури має особливе значення у зв'язку з відповідальністю за життя та здоров'я учнів під час занять та у навчальному процесі в цілому.

1. Аналітичний огляд літературних джерел свідчить про недостатнє вивчення функціональних можливостей центральної нервової системи юнаків-студентів факультетів фізичного виховання. Оцінка працездатності нервового субстрату (нервової системи), тобто базова, первинна працездатність, яка лежить в основі будь-якої діяльності, потребує подальшого вивчення й аналізу.

2. Дослідження функціонального стану центральної нервової системи юнаків 18-21 років, студентів факультету фізичного виховання Університету Ушинського, виявило високу функціональну рухливість нервової системи при низькому рівні коефіцієнту витривалості, що характеризує швидку втомлюваність і зниження продуктивності праці. Аналіз співвідношення змін продуктивності та динаміки точності виявив низьку надійність розумової працездатності обстежуваних.

3. В цілому отримані результати, за даними вивчення розумової працездатності показали, що функціональні можливості центральної нервової системи юнаків 2 курсу факультету фізичного виховання характеризуються неоднозначною динамікою критеріїв (високі кількісні і низькі якісні показники). Це вказує на необхідність корегування навчального та тренувального процесу з метою підвищення витривалості, точності та надійності розумової роботи.

Література

1. Безруких М. М. Возрастная физиология (физиология развития ребёнка) / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, Д. А. Фарбер // Академия. – 2008. – С. 382–395.
2. Лизогуб В. С. Точність сенсомоторної реактивності як критерій оцінки зрівноваженості нервових процесів / В. С. Лизогуб, М. В. Макаренко, Ю. В. Коваль // Science and Education a New Dimension. Natural and Technical Sciences, III (7), Issue : 58, 2015. – С. 35–38.
3. Смирнов В. Н. Физиология центральной нервной системы / В. Н. Смирнов, В. Н. Яковлев. – М., 2004. – 289 с.
4. Сысоев В. Н. Тест Е. Ландольта. Диагностика работоспособности / В. Н. Сысоев. – СПб., 2000. – 12 с.
5. Buzsáki G. et al. Inhibition and brain work. Neuron 56 : 771–783, 2007.
6. Grosbras M. H. et al. Human cortical networks for new and familiar sequences of saccades. Cereb. Cortex 11:936–945, 2001.
7. Sporns O. et al. Organization, development and function of complex brain networks. Trends Cogn. Sci. 8:418–425, 2004.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УКРАЇНЦІВ

Джуринський П. Б., Хом'якова О. Ю.

Університет Ушинського, Україна

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури концентрує актуальні питання, характерні для сучасного етапу соціокультурних перетворень у системі освіти в Україні. Оновлення змісту освіти, орієнтація на новий тип педагогічного мислення, формування в молодого покоління здорового способу життя і онтозбережувального світогляду, утвердження етичних цінностей – ці виклики безумовно, мають позначитися на професійних якостях майбутнього вчителя. Невід'ємною частиною підготовки майбутнього вчителя фізичної культури є вітчизняна історія пізнання людиною проблем власного здоров'я і підходів до його збереження і зміцнення. Народні традиції здорового способу життя українців мають свої історичні, соціальні, релігійні, економічні та культурологічні корені.

Дослідження історичних аспектів формування культури здорового способу життя українців виявило, що у житті наших предків чільне місце посідала праця: хліборобство, скотарство, городництво, садівництво, рибальство, мисливство, бджільництво. Раціонально організована праця і відпочинок чергувалися між собою та мали позитивний вплив на здоров'я українців. У традиційному українському рукоділлі, зокрема вишиванні і ткацтві, знаходимо два основні символи, що теж прийшли з язичницьких часів – обереги й дерево життя. За віруваннями наших предків, вони охороняли родинне вогнище, духовне і фізичне здоров'я сім'ї, а відтак – благополуччя народу. Великий оздоровчий потенціал мали дохристиянські вірування і культи українського народу, вони полягали у тісному зв'язку прадавніх українців з природою. Існував ритуальний календар, за допомогою якого духовне життя синхронізувалося із природно-космічними ритмами. Обрядові пісні, спрямовувалися на те, щоб забезпечувати людині, тваринам і рослинам здоров'я і силу, плодючість. Поступово накопичувався і досвід лікування хворих. Православні пости, які за часом їх дотримання становили майже півроку, спричинили появу в українській кухні багатьох страв із рослинних продуктів і риби, у харчуванні українців набула великого значення народна обрядова (святкова, ритуальна або церемоніальна) їжа. В українській кухні серед обрядових страв найбільшого поширення набули такі: калач, коровай, паска. Формувалися впродовж віків основні принципи здорового харчування українців: різноманітність, збалансованість, висока біологічна цінність їжі, дотримання певного режиму, простота у приготуванні страв. Прикладом є харчування запорізьких козаків. На стіл зазвичай ставили соломаху (густо зварене на воді житнє борошно), тетерю (не дуже густо зварене на квасі житнє борошно та пшоно), щербу (рідко зварене на риб'ячій юшці борошно). Круту тетерю їли з риб'ячою юшкою, жиром, молоком чи водою. Ласували козаки й м'ясом, а саме дичиною, свининою та рибою. Не відмовлялись від вареників, сирників, гречаних галушок із часником. Специфічною козацькою стравою були загреби – коржі, що їх клали в напалену піч і загрибали попелом та гарячим вугіллям. Простота і різноманітність їжі козакам забезпечували високу працездатність і міцне здоров'я.

Культура руху завжди була важливим компонентом здорового способу життя українців. Чим більше дитина рухається, вважають предки, тим краще росте і розвивається: «Як дитина бігає та грається, то їй здоров'я усміхається». Усім відомі традиційні для українців рухливі ігри: «гуси-лебеді», «підмурки», «третій-зайвий», «мисливці й качки», «квач» тощо. Ці ігри були спрямовані на розвиток фізичної витривалості дітей, виховання спритності, рішучості, ініціативи, товариської взаємодопомоги, привчали долати психічні навантаження, створювали бадьорий настрій. Ігрища, розваги супроводжувалися

різноманітними фізичними вправами (перестрибування через вогонь на купальські свята, весняні гаївки, хороводи). Своєрідними тренувальними та фізичними вправами є українські танці. Так, козацький гопак містить елементи козацького бою й боротьби. Недарма козаки славились у бою, цінували дуже, сильне тіло. Учені зазначають, що виходячи з військової необхідності, козаки завжди обирали ватажків серед фізично сильних і здорових людей. Невіддільним елементом здорового способу життя українців завжди була особиста гігієна. У сім'ї дорослі змалечку прищеплювали дітям елементарні гігієнічні навички: тримати в чистоті тіло, одяг, взуття, постіль, житло. В традиціях українців загальнодоступними засобами гігієни завжди були сонячні промені, свіже повітря, чиста вода. Широко використовували цілющі властивості сонця ще стародавні слов'яни, у яких побутовув звичай виносити хворих із хати під пряме чи розсіяне сонячне проміння. А у козаків взагалі все життя було підпорядковане фізичному розвитку та загартуванню. Більшу частину року, за давнім звичаєм, вони ходили в легкому одязі, без головних уборів, часто босими і з оголеним торсом, що давало добрий ефект від повітряних ванн. Козаки у теплу пору спали на свіжому повітрі, а це підвищувало стійкість організму до простудних захворювань. Прокидалися вони зі сходом сонця і йшли вмиватися та купатися на річку. Частина козаків купалася у водоймах не тільки влітку, а й восени та взимку. Низка мудро помічених профілактичних заходів окреслювалася в народі формулою «гріх». Гріхом вважалося їсти яблуко до Спаса (19 серпня за н. ст.), бо вони як слід достигали лише наприкінці серпня, а споживання нестиглих фруктів могло викликати шлунково-кишкові захворювання. Заборонялося купатися в річці до Івана Купала (6 липня), що теж виправдано, оскільки раніше вода ще недостатньо прогривається.

Упродовж історії свого існування український народ відобразив ставлення до здоров'я і здорового способу життя у численних прислів'ях та приказках. Більшість з них свідчать про розуміння українцями залежності здоров'я і способу життя, наприклад: «Бережи одяг, доки новий, а здоров'я – доки молодий», «Весела думка – половина здоров'я», «Веселий сміх – здоров'я», «Держи голову в холоді, ноги в теплі, проживеш довгий вік на землі», «Журба здоров'я забирає, до труни попихає», «Здоров'я маємо – не дбаємо, а втративши – плачемо» тощо.

На наш погляд, знання народних традицій українців щодо формування здорового способу життя, їх осмислення з позицій прийнятності для застосування у повсякденному житті сучаснику може слугувати могутнім важелем зміцнення його здоров'я.

Література

1. Валеологія: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти: В 2-х ч. / Бобрицька В. І., Гладкий С. О., Гриньова М. В. та ін. / За ред. В. І. Бобрицької – Полтава : ТОВ «Поліграфічний центр «Скайтек», 2000. – 306 с.
2. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 308 с.
3. Цьось А. В. Розвиток фізичного виховання на території України з найдавніших часів до початку XIX ст. : Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / А. В. Цьось. – Х., 2005. – 40 с.

ВАЛЕОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Дроздова К. В.

Університет Ушинського, Україна

Найважливіше завдання сучасної системи освіти – це сприяння максимально повній реалізації особистісного потенціалу людини, однією із принципових умов цього є високий рівень її здоров'я, від стану якого залежить фізичний потенціал людини, повноцінність розгортання її генетичної програми, працездатність, життєві та соціальні мотивації, соціальна активність та інше. Але результати наукових досліджень засвідчують, що переважна кількість учителів, педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів мають значні труднощі в організації і проведенні навчально-виховної роботи зорієнтованої на валеологічну освіту і валеологічне виховання учнів [1].

Стан здоров'я учнівської молоді України в усіх вікових і статевих групах характеризується усталеною тенденцією до погіршення. При цьому, як засвідчують вчені, саме освітнє середовище виступає одним з найбільш вагомих факторів ризику здоров'я дітей. Рівень валеологічних знань та вмінь учнів загальноосвітніх навчальних закладів не забезпечує їхньої упевненої і усталеної здоров'язберігаючої поведінки. У зв'язку з цим виникає потреба в створенні в навчальному закладі умов, що дозволяють учням зберігати і зміцнювати своє здоров'я, що формують в них таку потребу із залученням у цей процес не тільки валеологів, медичних працівників, але й насамперед всіх учителів незалежно від їхньої педагогічної спеціалізації [3].

В основі валеологічного виховання та освіти лежить концепція формування здорової людини, що здійснюється через моральне, фізичне, статеве виховання, навчання способом психічної саморегуляції, передачу й засвоєння гігієнічних, фізіологічних, екологічних і медичних знань [2].

Валеологізація освітнього середовища забезпечується наявністю: валеологічно обґрунтованого розкладу навчальних занять; валеологічно і педагогічно доцільно організованої навчальної діяльності учнів; здоров'язберігаючих форм і методів навчання; санітарно-гігієнічних норм не тільки в навчальних приміщеннях, але й у забезпеченні рухової і розумової діяльності учнів; позитивної психологічної атмосфери у процесі навчання, спілкування і взаємодії вчителя й учнів; валеологічної грамотності учнів, яка передбачає не тільки знання про способи збереження здоров'я, але й дотримання здоров'язберігаючого поведіння та способу життя; ціннісного відношення учнів як до власного здоров'я, так і до здоров'я оточуючих [4].

Валеологічне виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів може здійснюватися на різних рівнях, різними засобами. Але в будь-якому випадку воно будується на засадах певної компетентності вчителів, залежить від їхнього фізичного і психологічного благополуччя, особливостей ставлення до власного здоров'я і здоров'я учнів, їхньої готовності діяти в організації навчально-виховного процесу з урахуванням норм здоров'язбереження. Валеологічне виховання учнів повинне здійснюватись у системі освіти як щоденна практика будування і регулювання взаємин між усіма учасниками педагогічного процесу, як повсякденний досвід їх здоров'язберігаючого поведіння. Головна роль в організації такого досвіду належить кожному вчителю, незалежно від його професійної спеціалізації. Його неповторна індивідуальність як носія валеологічної культури і суб'єкта міжособистісних відносин є головним взірцем і джерелом здоров'я учнів у навчально-виховному процесі. Процес валеологічного виховання учнів об'єктивно вимагає наявності у вчителя валеологічної культури. Валеологічна культура є складовою частиною загальної культури людства, яка містить у собі об'єктивні результати діяльності людей, що виявляються в рівні здоров'я людини і суспільства, суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на забезпечення здорового способу життя кожної особистості. Її функції: нормативна (закріплення соціальних норм здоров'я); аксіологічна (усвідомлення здоров'я як загальнолюдської цінності); регулятивна (збереження здоров'я); освітня (оволодіння валеологічними знаннями); виховна (формування стійких навичок і звичок здоров'я, здоров'язберігаючої взаємодії з оточенням).

Валеологічна культура суспільства не існує поза валеологічною культурою його суб'єктів. Рівень прояву її функцій має безпосередній взаємозв'язок зі станом валеологічної культури особистості, оскільки вона є умовою, формою і сукупним результатом здоров'язбігаючої діяльності всіх членів суспільства.

Література

1. Зайцев Г.К. Школьная валеология: Педагогические основы обеспечения здоровья учащихся и учителей / Зайцев Г.К. – [3-е изд.]. – М. : Детство – Пресс, 2001. – 160 с.
2. Казначеев В.П. Валеологический аспект современной российской воспитания / В.П. Казначеев // Вестник Новосибирского отделения АПН. – 1998. – № 4 – С. 34-37.
3. Лаптев А.П. Физическая культура в формировании здорового образа жизни / А.П. Лаптев // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 7. – С. 13-17.
4. Міне А.О. Педагогічні умови формування валеологічних знань майбутніх вчителів фізичної культури / А.О. Міне // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2004. – N 1. – С. 34-41.
5. Програма шкільного інтегративного курсу «Валеологія» // Шкільний курс «Валеологія». Збірник матеріалів. – К.: Освіта, 1994. – С. 36-72.

ЗНАЧЕННЯ МАГІСТЕРСЬКОГО КУРСУ «ФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ АДАПТАЦІЇ ДО М'ЯЗЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ» У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Жиденко А. О.

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Україна

У зв'язку з Указом Президента України №42/2016 від 9 лютого 2016 року «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [1] підвищилася роль сучасного вчителя фізичної культури, діяльність якого сприяє покращенню фізичного розвитку дітей та юнацтва, формуванню у них ціннісного ставлення до власного здоров'я. На уроках фізичної культури вчитель, у роботі з учнями, здійснює три основні завдання: освітні, оздоровчі, виховні. Він повинен правильно підібрати рівень

фізичного навантаження з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей дітей, психофізичного розвитку, стану їхнього здоров'я, рівня їхньої фізичної підготовленості. Уся ця і багато іншої інформації є в курсі «Фізіологічні основи адаптації до м'язової діяльності». Навчальна програма нормативної дисципліни «Фізіологічні основи адаптації до м'язової діяльності» складена відповідно до освітньої програми підготовки магістрів спеціальності 014.11 «Середня освіта (Фізична культура)» та 017 «Фізична культура і спорт». Нами розроблена також робоча програма та практикум. Навчальним планом для цієї дисципліни передбачено 90 годин, що становить 3 кредити ЄКТС. Розподіл навчального часу включає 16 годин лекції, 14 годин лабораторних робіт, 10 годин відводиться на виконання індивідуального творчого проекту. Решта часу використовується у якості самостійної роботи, яка включає в себе підготовку до комп'ютерного тестування (66 тестів), контрольної роботи – розв'язання завдань проблемного та діагностичного характеру в кількості 54 та інше. Підсумковий контроль передбачає складання студентами екзамену.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Фізіологічні основи адаптації до м'язової діяльності» є теоретико-методологічні основи фізіології рухової діяльності, відповідь організму на систематичні фізичні навантаження, які спрямована на досягнення високої тренуваності і мінімізацію фізіологічної ціни при цьому; динамічний пристосувальний процес, основою якого є формування нової програми реагування організму, фізіологічні механізми якої визначаються функціональним станом та співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов діяльності спортсмена.

Програма навчальної дисципліни складається з двох змістових модулів: 1. Фізіологія нейромоторного апарату та рухової діяльності людини. 2. Різні види адаптації спортсмена до м'язової діяльності.

Метою викладання навчальної дисципліни є надання майбутньому фахівцю з фізичного виховання теоретичних знань про психофізіологічні та морфологічні зміни, які відбуваються в організмі під час фізичного навантаження різної інтенсивності й важкості та практичних методик формування загальних та фахових компетенцій.

Основними завданнями вивчення дисципліни є: ознайомити студентів з метою та завданнями навчальної дисципліни; вивчити основні поняття курсу; сформувати здатність демонструвати знання та розуміння на базовому рівні щодо механізмів формування системного структурного сліду в процесі активації синтезу нуклеїнових кислот і білків в функціональних системах, що забезпечують перехід термінової адаптації в довготривалу; забезпечити студентів знаннями про психофізіологічні та морфологічні зміни, які відбуваються в організмі під час виконання фізичних навантажень різної інтенсивності й важкості; про закономірності розвитку адаптації як фізіологічної основи тренуваності організму; сформувати здатність аналізувати молекулярні механізми м'язового скорочення та їх регуляцію, енергетичні процеси, що забезпечують роботу м'язів, перетворення хімічної енергії в механічну та утворення тепла при роботі м'язів; надати характеристику сутності та етапів функціонального і структурного метаболізму спортсменів за рахунок органічних та неорганічних сполук: білків, ліпідів, вуглеводів, вітамінів та мінеральних солей; формувати у студентів навички ефективної тренувальної діяльності за специфікою різних видів спорту для їх участі у змаганні; шукати ефективні засоби підвищення фізичної працездатності та успішності в спорті; ознайомитися з теоретико-методичними основами здоров'язбережувальної педагогічної діяльності учителя фізичної культури та викладача вищого навчального закладу у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Головну увагу при викладанні даного курсу потрібно приділяти проведенню лабораторних робіт, що дозволить студентам встановити вплив пропріорецептивної активності на процеси мислення та перевірити свої рухові здібності; визначити ступінь самооцінки та оцінки настрою, вплив проєктивної методики на поведінку і результати досягнень спортсмена [2]; виміряти поріг відчуттів, амплітуди рухів, встановити свій рівень збудливого і гальмівного процесів та лабільності ЦНС з використанням кінематометра Жуковського [3]; вміти визначати рівень тривожності спортсмена та здійснювати регуляцію його психічного стану [4]; визначити свою працездатність при виконанні роботи, що потребує уваги [2]; проаналізувати склад свого тіла шляхом вимірювання основних індикаторів здоров'я, з використанням аналізатора TANITA.

Виконання основних завдань дисципліни «Фізіологічні основи адаптації до м'язової діяльності» формують програмні результати навчання та професійні компетентності, які включені у Освітню програму та яких набудуть магістри для підвищення ефективності своєї навчально-виховної роботи у якості вчителів фізичної культури.

Література

1. Указ Президента України Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/42/2016>
2. Методики психодіагностики в спорті / [Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К.]. – М. : Просвещение, 1984. – 191 с.

3. Интернет ресурс: <http://book.e-reading-lib.org/chapter.php/1020686/230/Ilin> – Psihologiya_individualnyh_razlichiy.html

4. Оцінювання психофізіологічних станів у спорті / [Коробейніков Г. В., Приступа Е., Коробейнікова Л., Бріскін Ю.]. – Л.: ЛДУФК, 2013. – 312 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ

Захаріна А. Г.

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Україна

Питання збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді є одним із пріоритетних в суспільстві. Особливо важливо приділяти більше уваги впровадженню здоров'язберігаючих технологій у практичну підготовку майбутніх бакалаврів з туризму для здійснення ними анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. При цьому необхідно передбачати реалізацію високого потенціалу рухової активності в розширенні і збільшенні резервів здоров'я, фізичних можливостей майбутніх фахівців з туризму. Немає сумніву, що формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері потребує розширення і переорієнтування функціональних резервів органів, систем, організму в цілому на збільшення фізичної працездатності студентів.

Теоретичний аналіз науково-методичної літератури показав, що на майбутніх фахівців з туризму покладаються завдання щодо оволодіння знаннями, уміннями та навичками, компетентно та відповідально виконувати професійні функції які дозволять заохотити туристів до анімаційної діяльності з метою їх оздоровлення, підвищення настрою, відновлення життєвих сил і енергії. Рекреаційний ефект анімаційної діяльності залежить від правильно побудованої анімаційної програми з урахуванням анатомо-фізіологічних і морфо-функціональних особливостей її учасників.

За допомогою анімаційної діяльності підвищується ефективність використання часу дозволяючи різним груп відпочивальників. Використання анімаційних технологій в їхній комбінованій ігровій формі підвищує діяльний потенціал туристів, не перевантажуючи його психофізіологічними навантаженнями. Як зазначає В. С. Плотнікова, анімаційна діяльність, як ніяка інша створює умови для формування духовної і фізично здорової, соціально активної особистості, здатної до перетворення навколишньої дійсності і себе в ній [2, с. 11].

Використання сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій в процесі формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму до здійснення анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері дозволяє оптимізувати і модернізувати її в режимі, максимально наближеному до реальних потреб і здібностей туристів.

Для формування цілісного представлення теоретичних основ організації анімаційної діяльності у майбутніх фахівців з туризму ми вивчали навчальну дисципліну «Організація спортивної анімації». На практичних заняттях ми аналізували специфіку технології та організації впровадження анімаційних програм в сфері послуг гостинності, показників їх якості та ефективності. Також ми вивчали методики створення і проведення анімаційних програм; знайомилися з формами роботи з різними групами туристів; надавали характеристику національних специфік туристів. У процесі вивчення цього курсу студент повинен володіти навичками: планування і контролю проведення туристських анімаційних заходів; формування анімаційної програми, відповідного запитам споживачів; способами оцінки ефективності анімаційної діяльності.

Як вказує С. М. Петрова, при цьому студент готовий і здатний ставити цілі, моделювати, планувати способи своєї діяльності, реалізовувати намічені програми, контролювати хід і адекватно оцінювати результати своїх дій, взаємодій, рефлексувати свою діяльність і діяльність інших [1, с. 9].

До анімаційних програм, заснованих на таких видах рухової активності, ми відносимо: різновиди оздоровчого фітнесу, рухливі, рекреаційні та елементи спортивних ігор, заняття силової спрямованості, аквааеробіка. На нашу думку, ця діяльність забезпечує активний відпочинок, надасть можливість зменшення стресу, сприяє задоволенню емоційних потреб.

Література

1. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : автореф. дис. ... канд. педагогических наук / М. С. Петрова. – Кострома, 2007. – С. 8-11.

2. Плотникова В. С. Подготовка студентов к анимационно-педагогической деятельности в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. педагогических наук / В. С. Плотникова. – Петрозаводск, 2013. – С. 5-15.

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТА ЗМІЦНЕННЯ ЗДОРОВ'Я І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ

Ковальова Т. М.

Університет Ушинського, Україна

У сучасному житті кожній людині потрібні певні знання, вміння і навички у різних галузях діяльності. Для збереження здоров'я необхідно оволодівати знаннями також і в галузі фізичної культури. Спорт є загальнодоступною матеріальною і духовною цінністю суспільства і кожної людини окремо. І тому сьогодні існує дуже багато галузей людської діяльності, які безпосередньо чи опосередковано пов'язані зі спортом. Тому дуже важливим є залучення дітей до занять фізичною культурою ще з дитинства. З віком вона повина стати їх буденністю. Загальновідомо, що фізична культура значно впливає на людину як фізично, так і духовно. Вона націлена на зміцнення здоров'я, поліпшення фізичних здібностей людини, а також на застосування цих здібностей відповідно до потреб суспільства.

Головними елементами фізичної культури є фізичні вправи, а також загартовування організму, гігієна праці та побуту, і багато іншого. Володіючи і активно використовуючи фізичні вправи, людина покращує свій фізичний стан і підготовленість, вона всебічно вдосконалюється. Тому в усьому світі спостерігається спрямованість на підвищення ролі фізичної культури. Однією із основних цілей держави є залучення молоді до занять фізичною культурою і формування у неї бажання дотримуватися здорового способу життя. Адже здорова молодь – це основа суспільства та держави. І важливо, щоб молодь була працездатною. А ця працездатність визначається фізіологічними, фізичними і психофізичними особливостями. До фізіологічних особливостей відносяться стан серцево-судинної, дихальної, м'язової, ендокринної та інших систем, а фізичні – це рівень розвитку витривалості, сили, швидкості рухів та ін. Тому значення фізичної підготовки студентів дуже важливе і воно підвищується з кожним роком.

Відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти фізична культура є обов'язковою дисципліною гуманітарного освітнього циклу [1, с. 17]. Вона містить теоретичний, практичний і контрольний навчальний матеріал, який регламентується державною навчальною програмою для ВНЗ [2]. Теоретичні відомості передаються в бесідах, на лекціях і на практичних заняттях, а також шляхом самостійного ознайомлення студентами з навчальною та додатковою літературою. Цей теоретичний матеріал формує у студентів науково-практичні знання, які допомагають їм краще зрозуміти природні і соціальні процеси взаємодії фізичної культури суспільства і особистості. Практичні знання допомагають в особистісному розвитку і самовдосконаленні. Окрім того, передбачаються позанавчальні форми занять, такі як секції, заняття у спортивних організаціях, фітнес-клубах, масові оздоровчі та фізкультурно-спортивні заходи.

Основною функцією яку здійснює фізична культура у ВНЗ є придбання обов'язкового і необхідного рівня фізичної підготовленості особистості. Зміцнення здоров'я і підготовка до професійної діяльності є одним із головних завдань. Але не менш значними є розширення ерудиції студентів у галузі фізичної культури, активне використання отриманих ними знань і вживання їх на практиці. Щоб досягти головну мету фізичного виховання – сформувати фізичну культуру особистості, вирішуються такі завдання, як формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної культури, потреби до регулярних занять спортом. Фізичні навантаження у ВНЗ відповідають віку, статті та індивідуальним можливостям (стану здоров'я, фізичному розвитку, фізичній підготовленості) студентів. Поетапне нарощування інтенсивності, обсягу фізичних навантажень і часу тренувального заняття; раціональне чергування навантажень з інтервалами відпочинку; повторення різних за характером фізичних навантажень протягом більш тривалого часу (тижнів, місяців, років) – все це має враховуватися під час навчального процесу.

Навчальна діяльність студентів відрізняється регулярним переключенням усіляких форм розумової діяльності (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття та ін.). У ході розумової діяльності характерне робоче положення – сидючи за столом. У такому положенні, при зігнутих ногах, руках, тулубі і шиї, стані, з трохи нахиленими вперед головою, кров розподіляється по органах і тканинах дуже нерівномірно, можуть виражатися несприятливі застійні явища у мозку, черевній порожнині, порожнині тазу, в ногах. Тому дуже важливо, щоб у студентів була рухова активність. Під час здійснення фізичних вправ у корі великих півкуль мозку виникає «домінанта руху», яка сприятливо впливає на стан м'язової, дихальної та серцево-судинної систем, активізує сенсорно-моторну зону кори, збільшує тонус усього організму [1, с. 165]. Таким чином, систематичні заняття сприятимуть профілактиці захворювань.

Не менш значним є вплив фізичної культури і на інтелектуальний розвиток. При руховій активності процес мислення виконує функції природного контролера і регулятора рухів. Всі три

види взаємозв'язку між думкою і дією в певній мірі впливають на розвиток творчих здібностей людей, які займаються спортом [3, с. 34].

Заняття фізичною культурою – це спілкування в колективі, під керівництвом викладача. І саме в цьому спілкуванні формуються особистісні якості, зміцнюється воля, виробляється дисциплінованість, формується звичка із дотримання норм моральної поведінки.

За допомогою занять фізичними вправами забезпечується гармонійний розвиток фізичного стану організму, формуються і виховуються моральні та фізичні якості, які необхідні майбутнім фахівцям в будь-якій сфері діяльності. У фізкультурному вихованні та освіті молодого покоління головним має стати формування та закріплення у свідомості потреби і мотивації у постійній турботі про своє здоров'я. Здоров'я – основний фундамент кожної особистості, а здорова молодь – фундамент нашого суспільства, і держави взагалі.

Література

1. Виленский М. Я. Физическая культура студента : учебник для вузов // М. Я. Виленский, А. И. Зайцев, В. И. Ильинич и др. – М. : Гардарики, 2000. – 385 с.
2. Грибан Г. П. Передумови створення методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів / Г. П. Грибан // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків : ХДАФК, 2014. – № 2 (40). – С. 67-71.
3. Николаев Ю.М. : Теория физической культуры : функциональный, ценностный, деятельностный, результативный аспекты : учебное пособие. – СПб. : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 2000. – 456 с.

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РАБОТИ У НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

Лещій Н. П.

Університет Ушинського, Україна

Нещодавно в Україні створено новий тип освітнього закладу «метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними вадами розвитку, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень» (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 920 від 16.08.12 р) – навчально-реабілітаційний центр (далі НРЦ).

Проблема роботи з такими дітьми значно ускладнюється недостатньою розробленістю, адже, здебільшого фахівці описують методики допомоги дітям, які мають порушення окремо, наприклад зору, або слуху. А в даному випадку дитина має складне порушення, яке характеризується не складанням вад, що виникають при відсутності зору чи зниженні слуху, а в кожній дитини виникає власний, притаманний лише їй комплекс психофізичних розладів розвитку. Натомість програми, за якими працюють з такою дитиною, розраховані окремо для дітей з порушеннями зору, або слуху, або розладами інтелектуальної сфери, тощо.

Іншою стороною даної проблеми є те, що для успішної корекційно-розвиткової роботи у таких випадках є систематизація роботи з батьками, адже батьки потрібно отримати практичні навички роботи дефектолога, бо в іншому випадку добитися значного прогресу для дитини буде вкрай важко і можливим це буде тільки за умови постійного знаходження у спеціальному освітньому закладі.

Такий підхід вимагає сумісної праці групи фахівців корекційно-розвиткового циклу (вчитель фізичного виховання, реабілітолог, корекційний педагог, логопед, психолог) у одному НРЦ.

Крім зазначеного, ми маємо організувати фізкультурно-оздоровчу роботу, яка торкнеться усіх ланок НРЦ: навчального процесу, позаурочного часу, реабілітаційного процесу, індивідуальних занять.

Таким чином, зроблений вище аналіз літературних джерел дає підстави для висновків, що навчання і виховання дітей, котрі мають складні порушення розвитку та низку специфічних особливостей, суттєво відрізняється від комплексу заходів, які використовуються традиційно у спеціальних школах для дітей з певним типом порушення розвитку. Відтак, логічно припустити, що в даному випадку треба організувати навчально-виховний процес у НРЦ таким чином, аби максимально врахувати індивідуальні особливості і потреби кожної дитини у колективі, що є достатньо складним завданням.

Пропонований нами **покроковий алгоритм** планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей з комплексними порушеннями психофізичного

розвитку має на меті можливість універсального планування занять фізичними вправами незалежно від наявних порушень психофізичного розвитку у дитини з комплексними порушеннями.

Реалізація означеного покрокового алгоритму має наступні компоненти:

1. Визначення мети та послідовності завдань занять фізичними вправами.
2. Визначення та урахування при плануванні занять сильних сторін дитини (чи групи дітей), її здібностей та вмінь, індивідуальних вподобань.
3. Визначення та урахування при плануванні занять можливостей щодо застосування спеціальних приладів, пристосувань та устаткування, спеціальних методик та медичних показань і застережень.
4. Реалізація плану занять.
5. Побудова системи оцінювання ефективності та функціональності розробленого плану занять.
6. Можливість внесення змін у план занять на підставі результатів оцінки ефективності та функціональності плану занять.

На практиці реалізація покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку відбуватиметься шляхом виконання наступних завдань:

- 1) визначення кількості учнів;
- 2) визначення мети діяльності для окремого учня або групи учнів;
- 3) визначення переваг можливостей та уподобань учня або групи учнів;
- 4) визначення можливості корекції наявних порушень розвитку, наявності спеціального обладнання, пристосувань, спеціальних методик навчання, медичних показань до занять фізичними вправами та застережень у залежності від індивідуальних особливостей учнів;
- 5) складання плану занять фізичними вправами на підставі аналізу зібраних даних;
- 6) оцінка ефективності та функціональності складеного плану занять у процесі його реалізації;
- 7) внесення змін у план занять фізичними вправами на підставі зробленої оцінки діяльності.

Використання запропонованого покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку дасть змогу полегшити процес підготовки фахівців до роботи з фізичного виховання з дітьми, які мають комплексні порушення психофізичного розвитку. Універсальність моделі визначається можливістю її використання незалежно від типу порушення, що є особливо важливим при організації роботи з поліморфним контингентом учнів НРЦ. Саме тому, створення і впровадження у практику покрокового алгоритму планування комплексної фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей зі складними порушеннями розвитку вбачається актуальним.

Література

1. Наказ про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр №920 от 16.08.2012 – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>
2. Лещій Н.П. Характеристика алгоритму планування фізкультурно-оздоровчої реабілітаційної програми для дітей із комплексними порушеннями психофізичного розвитку /Н.П. Лещій// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. – 2016. – №7(61). – С 254-262.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО КОРЕКЦІЙНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ

Начинова О. В.

Університет Ушинського, Україна

Питання охорони здоров'я учнів у процесі навчання завжди турбували педагогів. Видатний радянський педагог В. Сухомлинський підкреслював, що зміцнення здоров'я дітей є найважливішим завданням школи, від вирішення якого залежить загальний розвиток дітей, їх розумова працездатність і успішність. «Досвід переконав нас у тому, – писав він, – що приблизно у 85% усіх невстигаючих учнів головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, яке-небудь нездужання або захворювання...». І далі: «Я не боюся ще раз повторити: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їх духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Якщо виміряти всі мої турботи і тривоги про дітей протягом перших 4 років навчання, то добра половина їх – про здоров'я» [1, с. 51].

З приходом дитини до школи у неї обмежується рухова активність, збільшується зорове та нервово напруження, у наслідок сидячої робочої пози збільшується статичне навантаження, яке є передумовою порушення постави. Не випадково, що такі порушення як сколіози, близорукість, анемія та неврастенія отримали назву «шкільних», оскільки здебільшого формуються саме умовами шкільного навчання. Проблема створення здоров'язбережувального середовища у процесі фізичного виховання учнів школи ускладнюється наявністю різних індивідуально-типологічних характеристик учнів. Г. Кумарина у своїх дослідженнях відзначає, що відмінності у розвитку дітей одного віку бувають дуже суттєві, вони обумовлені статтю, станом здоров'я, темпом розвитку, які визначаються умовами раннього та дошкільного утримання, виховання та навчання. Інколи ці відмінності бувають настільки значущими, що в два-три рази перебивають так звані вікові норми. «Они не укладаються в схему: здоровые – больные, нормальные – аномальные» [2, с. 52]. Автор наголошує, що індивідуально-типологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, які обумовлені різним рівнем розвитку значущих для навчання якостей і здібностей, статтю, соціальною ситуацією розвитку, проявляються вже з перших днів шкільного навчання. Таким чином, в сучасній системі шкільної освіти склалася ситуація, яка свідчить про необхідність організації і проведення корекційно-оздоровчої роботи з учнями, особливо молодшого шкільного віку. Враховуючи, що корекційно-оздоровча робота є складовою охорони здоров'я дітей у процесі шкільного навчання, необхідність підготовленості до неї вчителів фізичного виховання стає очевидною. Разом з тим, питання підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи в загальноосвітній школі у процесі навчання у ВНЗ ще не знайшли достатнього відображення і висвітлення у відчизняних дослідженнях.

Як відомо, спрямованість до педагогічної діяльності, повинна керувати особистістю у професійному виборі. Абитуранти спеціальності «Фізичне виховання» це, як правило, молоді люди, які активно займаються спортом, мають добре здоров'я і не стикалися із проблемами корекційно-оздоровчого характеру. Такі абитуранти окрім результатів незалежного оцінювання рівня навчальних досягнень, здають іспит зі спеціальності – виконують певні спортивні завдання, демонструють уміння у плаванні, підтягуванні, стрибках, вправах на спритність тощо. Усі ці спортивні уміння і їх результативність ніяким чином не показують рівень умотивованості майбутнього вчителя фізичної культури не тільки до корекційно-оздоровчої роботи, а і до учительської діяльності. Тому, в період навчання у ВНЗ формування мотиваційного компоненту щодо корекційно – оздоровчої роботи у майбутніх учителів фізичної культури є важливою і дуже відповідальною умовою їх професійної підготовки.

Таким чином, однією із педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи в школі визначаємо формування у студентів мотивації до означеного виду робіт, розуміння її значущості, необхідності при роботі із дітьми, пріоритетності цього виду діяльності, як складової збереження здоров'я дитини. Рівень професійної підготовленості майбутнього учителя, його фахова компетенція забезпечуються комплексом дисциплін і залежать не тільки від кількості годин відведених навчальним планом на ту чи іншу дисципліну, але й від узгодженості графіка навчання, такої організації і побудови навчального процесу, щоб знання отримані студентом на першому курсі навчання стали базовими для оволодіння навчальними предметами другого року навчання. На жаль, такий алгоритм не завжди простежується у практиці підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Проблема виявляється ще в тому, що відсутня навчальна дисципліна, яка б узгоджувала інформацію, чи комплексно оцінювала рівень знань студентів щодо корекційно-оздоровчої роботи. Склалася така ситуація, що найбільш соціально очікуваний напрям підготовки майбутніх учителів фізичної культури в ході навчання студента «розпорошується» по багатьом дисциплінам, не систематизується при їх викладанні, відсутній комплексний контроль рівня сформованості знань та умінь студента щодо корекційно-оздоровчої роботи в школі. Вважається, що у майбутнього вчителя фізичної культури знання і вміння щодо корекційно-оздоровчої роботи в школі формуються як «сумарні», в наслідок вивчення дисциплін психолого-педагогічного, медико-біологічного та спортивно-педагогічного циклів. Тому наступну педагогічну умову підготовки майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи визначаємо як: алгоритмізацію та узгодженість навчальної інформації щодо корекційно-оздоровчої роботи в змісті психолого-педагогічних, спортивно-педагогічних та валеологічних дисциплін, покращення междисциплінарних зв'язків, узгодження форм та видів контролю знань студентів із принципів, методів та засобів корекційно-оздоровчої роботи в школі.

Представлені підходи лише започатковують пошуки шляхів покращення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи в школі у період їхнього навчання у ВНЗ.

Література

1. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Избран. произвед. в 5-ти т. / В. А. Сухомлинский. – К. – 1980. – Т. 3 – 109 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании : Учеб. пособие / Г. Ф. Кумарина, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г. Ф. Кумариной. – М. : Издат.центр Академия, 2003. – 320 с.

О ПРОБЛЕМАХ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Пелепчук О. С.

Университет Ушинского, Украина

Курс экологии является обязательным для изучения во всех высших учебных заведениях Украины. В то же время проблемы экологического воспитания молодежи студенческого возраста в Украине, являясь, с одной стороны, весьма актуальными, с другой стороны, остаются достаточно сложными, поскольку в последние годы наблюдается тенденция к уменьшению количества часов, отведенного на изучение курса экологии, а в ряде случаев и полное исключение данного курса из учебных планов. Это явление вызывает тревогу, поскольку экологические вопросы не только органически входят составной частью в экономику и политику, но становятся неотъемлемым компонентом культуры. Руководители факультетов, отменяющие изучение курса экологии, мотивируют свои действия тем, что не всем студентам, к примеру, спортсменам, художникам или музыкантам, не нужен чисто биологический предмет, который напрямую никак не может быть связан с будущей профессией. Логика в таких рассуждениях есть, поскольку курс экологии является общеобразовательным, унифицированным для всех высших учебных заведений и представляет собой краткое изложение курса, рассчитанного на специалистов-биологов, перегружен понятийно и терминологически и вызывает в силу этого отторжение. В то же время понимание закономерностей, происходящих в природе, влияние человеческого общества на нее, возможные пути решения глобальных экологических проблем являются необходимыми не только для специалистов узкого профиля, но для каждого образованного человека и, особенно, для любого школьного учителя.

Основываясь на более чем 25-летнем опыте чтения различных курсов экологии, считаю, что это результат отсутствия единой концепции экологического воспитания и образования в стране, вследствие чего учебные планы и программы по курсу экологии недоработаны и требуют корректировки как минимум в педагогических учебных заведениях. При изучении курса экологии базовые экологические понятия должны быть тесно переплетены с вопросами социальной экологии и природоохранными элементами.

Сложная экономическая ситуация в Украине последнего периода не способствует проявлению интереса к проблемам экологической стабильности в государстве, так как слушателям, даже имеющим слабую специальную подготовку, ясно, что в условиях экономического кризиса государство не в состоянии уделить должного внимания вопросам экологии. Не способствует успешному изучению экологии и отсутствие материальной базы, которая позволяла бы пробудить интерес к глобальным экологическим проблемам.

Абстрактные экологические вопросы и проблемы для студентов остаются абстрактными; отклик находят только те вопросы, которые люди могут спроецировать на себя, своих близких, свои жизненные проблемы, установки и привычки. Объяснение многих проблем экологического статуса в связи с их проявлением в жизнедеятельности человеческого организма, то есть рассмотрение экологической ситуации в мире, государстве или отдельном регионе в связи с медицинскими проблемами и следствиями, неизменно вызывает высочайший интерес у слушателей, включает механизмы логического и ассоциативного мышления и способствует полемическому характеру изучения материала. В качестве иллюстрации можно привести проблему накопления мусора, который загрязняет планету, занимает огромные площади, плохо и долго разрушается, что приводит к долгосрочным проблемам при дальнейшем использовании земельных ресурсов, занятым под мусорохранилища (примером чего может служить территория крупнейшего рынка «7 километр» в Овидиопольском районе Одесской области, где постоянно наблюдаются проседания почвы), отрицательно влияет на круговороты веществ в природе и жизнедеятельность животных и растений, может способствовать возникновению и распространению ряда заболеваний. Понимание того, что значительная часть мусора может быть переработана и стать источником получения полезных ископаемых, при сжигании может быть источником получения тепла и горячей воды, частично может использоваться для получения органических удобрений и т. д., сразу повышает градус интереса к изучению данного вопроса, в частности, и предмета в целом.

Іменно така реакція на излагаемые проблеми способствує пробудженню, а в дальньому і закріпленню в свідомості розуміння того, що в силу розвитку соціально-економічних процесів і продуктивних сил ускладнюється взаємодія людини з природою, що порушення або зміщення будь-якого ланки в природних суспільствах в результаті такого взаємодія неминусово сказується на людях, навіть якщо це ланка не включено в сферу їх безпосередньої продуктивної або побутової діяльності. Тільки усвідомив і почувавши все це, людина починає розуміти своє місце і роль в оточуючому його світі і значення природоохоронної пропаганди, як частини екологічного виховання і освіти. Закладати ці знання необхідно з раннього віку, дотримуючи послідовність в їх засвоєнні, починаючи з дошкільних закладів, використовуючи екологічні знання на різних уроках в школі і логічно завершуючи в вищих навчальних закладах.

Поэтому підготовка кваліфікованих фахівців будь-якого профілю повинна включати в себе і інформаційну екологічну складову, яку вони зможуть використовувати в практичній роботі. Достигаючи поставленої мети, можна бути впевненим в тому, що прослушаний курс екології не буде звичайним «прохідним» курсом, а буде сприяти розвитку екологічного мислення людини во всіх видах і проявах його діяльності, що особливо важливо для шкільного вчителя будь-якого профілю.

АДАПТАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УЧНІВ 8-9 РОКІВ У ДИНАМІЦІ НАВЧАЛЬНОГО РОКУ

Подгорна В. В., Майлатова М. С.
Університет Ушинського, Україна

Сьогодні досліджується тісний зв'язок між здоров'ям дитини та можливостями опанування освітньої програми сучасними школярами (А. В. Костенко, 2007; І. А. Тюх, 2009; Н. В. Москаленко, 2011; І. В. Хрипко, 2012). Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням у процес навчання різноманітних педагогічних інновацій без урахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, їх віку, стану здоров'я, особливостей індивідуальної адаптації до процесу навчання [3; 6]. Система сучасного навчання у школі вимагає відповіді на багато запитань, що виникають у педагогів, лікарів та батьків дітей різного віку [5]. Можна багато говорити про ефективність і корисність освітнього процесу, але важко ігнорувати той факт, що більшість дітей закінчують школу з різноманітними захворюваннями, що формуються в період їхнього навчання.

Було обстежено 37 молодших школярів 8-9 років (серед яких 21 хлопчиків та 16 дівчинки) ЗОШ № 82, м. Одеси. У цій школі, як і в усіх інших, спостерігається висока інтенсифікація навчального процесу за рахунок істотного відновлення змісту освітніх програм, форм і методів навчання. У той же час навчальна діяльність, як показують дослідження, здебільшого залишається неадаптованою до особливостей розвитку і стану здоров'я сучасних школярів.

Серцево-судинна система є індикатором адаптаційних можливостей організму, рівень її функціонування можна розглядати як провідний показник, що відображає рівновагу організму і середовища, в тому числі й освітнього [1; 2; 4].

Для оцінки рівня функціонування системи кровообігу та визначення її адаптаційного потенціалу нами був використаний індекс функціональних змін за Р.М. Баєвським і співавторами [2]:

$$AP = 0,011 \times ЧСС + 0,014 \times АД \text{ сист} + 0,008 \times АТ \text{ діаст} + 0,014 \times В + 0,009 \times m - 0,009 \times h - 0,27.$$

Де: АП – адаптаційний потенціал; ЧСС – пульс; АТ – артеріальний тиск; m – маса тіла; h – довжина тіла; В – вік.

Для оцінки адаптаційного потенціалу використовується термінологія теорії адаптації: «задовільна адаптація», «напруження механізмів адаптації», «незадовільна адаптація», «зрив адаптації» (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка адаптаційних можливостей рівня здоров'я за Р. М. Баєвським

Адаптаційний потенціал	Функціональний стан	Група здоров'я	Рекомендації
Нижче 2,60	Задовільна адаптація	I	Загальні оздоровчі заходи
2,60-3,09	Напруження механізмів адаптації	II	Оздоровчі і профілактичні заходи
3,10-3,49	Незадовільна адаптація	III	Профілактичні і лікарські заходи
3,50 і вище	Зрив адаптації	IV	Лікарські заходи

Дані розподілу рівнів адаптаційного потенціалу серед молодших школярів представлені на рисунку 1.

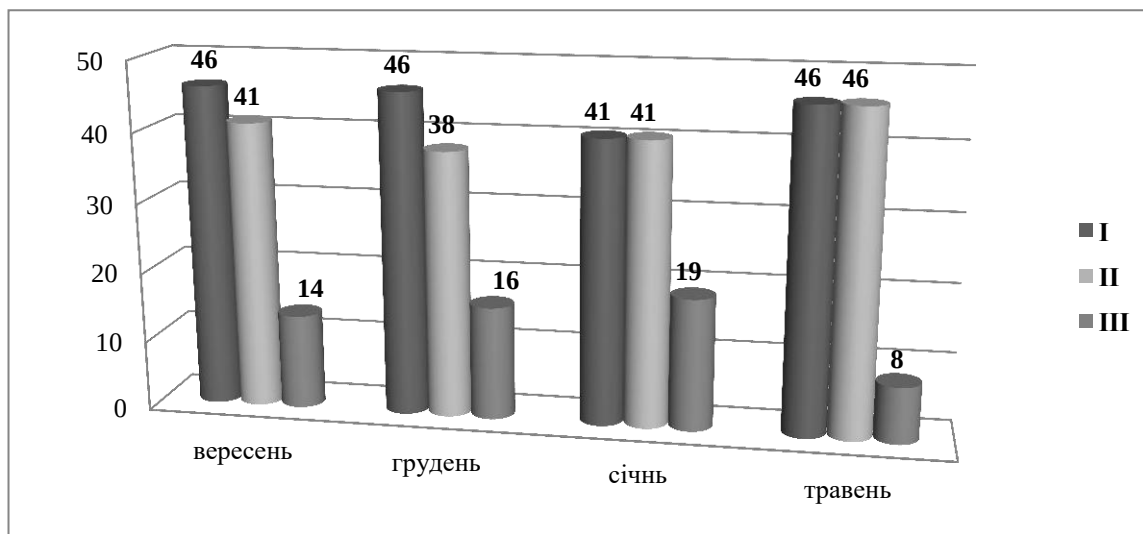


Рис. 1. Рівень адаптаційного потенціалу молодших школярів протягом навчального року (%), де I – задовільна адаптація; II – напруження механізмів адаптації; III – незадовільна адаптація

Аналіз отриманих даних показав, що серед молодших школярів впродовж всього навчального року «зриву адаптації» не спостерігалось, а в 46% учнів відмічалась «задовільна адаптація». Кількість випадків «задовільної адаптації» незначно знизилась в січні – до 41%. Слід зазначити, що «незадовільна адаптація» була визначена: на початку року – у 14% випадків; наприкінці першого семестру – у 16%; на початку другого семестру – у 19%; наприкінці навчального року (в травні) цей рівень зменшився до 8% випадків.

Встановлено, що протягом навчального року адаптаційний потенціал змінюється під впливом факторів освітнього середовища. Тенденція до збільшення адаптаційного потенціалу молодших школярів (зниження випадків «незадовільної адаптації» з 14% до 8%) говорить про адекватність застосування педагогічних технологій. Але само існування даного рівня вказує на необхідність впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховальний процес молодших школярів.

Література

1. Агаджанян Н.А. Функциональные резервы организма и теория адаптации / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, П.П. Берсенева // Вестник восст. мед., 2004. – № 3(9). – С. 4-10.
2. Баевский Р.М. Концепция физиологической нормы и критерии здоровья / Р.М. Баевский // Рос. физиол. журн. им. И.М.Сеченова, 2003. – Т. 89. – № 4. – С. 473-487.
3. Бирюкова Н.А. Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательных учреждениях / Н.А. Бирюкова // Гигиена и санитария, 2006. – № 1. – С. 76-77.
4. Подгорна В. В. Становлення напрямків та ефективності корекційно-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі за даними саногенетичного моніторингу / В. В. Подгорна // Наука і освіта : науково-практичний журнал. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2014. – № 4. – С. 135-141.
5. Пелепчук О. С. Связь качества атмосферного воздуха с развитием детского организма / О. С. Пелепчук // Матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Адаптаційні можливості дітей та молоді». Одеса: ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 362-367.
6. Савченко О. Я. Покликання початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 2. – С. 1-3.

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЕВОЇ ТА РУХОВОЇ СФЕР РОЗВИТКУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Подгорна В. В.

Університет Ушинського, Україна

Герєга С. О.

Медичний центр реабілітації Матері та дитини, Україна

Актуальність зумовлена соціальною значущістю означеної проблеми, її недостатньою науково-теоретичною розробленістю. Поєднання рухової та логопедичної корекції у молодших школярів із порушеннями мовлення є одним з актуальних напрямів розвитку корекційної педагогіки.

Методологічним підґрунтям у розробці теорії та практики корекції рухової та мовленнєвої сфер (або моторно-мовленнєвого розвитку) молодших школярів із порушеннями мовлення стали результати досліджень вітчизняної психолого-педагогічної науки Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Їльконіна, М. Жинкіна, О. Запорожця, О. Леонтьєва, О. Лурії, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, а також сучасних науковців А. Богуш, І. Власенко, О. Корнєва, І. Зимньої, Є. Мастюкової, О. Ревуцької, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун та ін. У працях цих дослідників визначено принципи, чинники й педагогічні умови корекції моторно-мовленнєвих порушень у дітей із вадами мовлення, діагностичні підходи до визначення особливостей моторно-мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями мовлення, а також схарактеризовано психофізичний розвиток дітей з нормальним та патологічним мовленням.

Аналіз праць щодо проблеми корекції рухової та мовленнєвої сфер розвитку в дітей із порушеннями мовлення засвідчив, що в основі синхронізації розвитку рухових і мовленнєвих здібностей покладено морфофункціональний взаємозв'язок моторики і мовлення (П. Анохін, М. Бернштейн, Л. Виготський, М. Кольцова, О. Лурія, І. Павлов, О. Ратнер, І. Сеченов та ін.). Результати аналізу досліджень дозволили виявити, що механізми мовленнєвої діяльності корелюють з багатьма відділами головного мозку, ураження яких може бути пов'язане з порушеннями у розвитку рухової сфери і викликати різні за своєю структурою мовленнєві дефекти (І. Марковська, Е. Симєрницька, А. Семенович, Н. Траугот, Л. Цветкова та ін.), що дає підстави припустити особливе значення рухового аналізатора у розвитку мозкової діяльності, а саме у формуванні та вдосконаленні мовлення дитини молодшого шкільного віку в нормі та при мовленнєвій патології.

Аналіз наукових здобутків Р. Бабєнкової, М. Безруких, М. Бернштейна, В. Дуд'єва, М. Єфіменка, Ю. Лянного, О. Ратнера дозволив дати авторське визначення поняттю «руховий розвиток» стосовно молодших школярів із порушеннями мовлення. Руховим розвитком дитини із порушеннями мовлення є накопичення індивідуального психомоторного досвіду, що характеризується особливостями вирішення рухових задач, зумовлених специфікою біологічного дозрівання морфофункціональних структур центральної та периферичної нервової системи, стану кістково-м'язової системи та дихального апарату, які піддаються педагогічному впливу.

Поняття «мовленнєвий розвиток» стосовно молодших школярів із порушеннями мовлення розуміємо як біосоціальний процес становлення складних функціональних систем мовлення (гностико-практичного забезпечення мовлення, фонетико-фонематичної та лексико-граматичної систем, а також імпресивного та експресивного мовлення), які зумовлені консолідацією різних патологічно сформованих структурно незалежних ділянок мозку, кожна з яких вносить у цілісну функціональну систему свій специфічний внесок.

Руховий і мовленнєвий розвиток знаходяться в тісному взаємозв'язку, який полягає в їх морфофункціональному забезпеченні, що підтверджується багатьма біологічними, медичними та педагогічними дослідженнями [2; 4; 5].

Аналіз сучасних методик діагностики моторно-мовленнєвого розвитку дозволив виявити: наявна система організації діагностики рухових та мовленнєвих порушень в загальноосвітніх школах є недосконалою; майже повністю відсутні методики, які пристосовані для виявлення та диференціації порушень морфофункціонального забезпечення моторно-мовленнєвого розвитку молодших школярів із порушеннями мовлення; відсутність об'єктивних засобів діагностики призводить до того, що на практиці фахівці зазвичай вдаються до вивчення симптоматики, яка є зовнішньою по відношенню до мовлення [1; 3].

Сьогодні в практиці корекції рухового та вербального розвитку підбір корекційних засобів в загальноосвітніх школах здійснюється, в основному, незалежно від індивідуальних особливостей молодших школярів із порушеннями мовлення, критерії до вибору засобів корекції моторно-мовленнєвого розвитку до сьогодні так і не розроблені.

Недоліки в системі організації корекції рухової та мовленнєвої сфер розвитку молодших школярів із порушеннями мовлення в умовах загальноосвітньої школи зумовлюють необхідність уніфікованої діагностики рухового та вербального розвитку молодших школярів із визначенням на

її основі відповідних рівнів, а також розробки методики комплексної корекції рухової та мовленнєвої сфер розвитку молодших школярів із порушеннями мовлення з метою організації корекційної роботи у відповідності з рівнем моторно-мовленнєвих порушень.

Література

1. Дегтяренко Т. В. Комплекс нейропсихологічного обстеження, адаптований для дітей старшого дошкільного віку, для визначення стану психомоторики, перцептивно-когнітивних функцій і мовленнєвого розвитку / Т. В. Дегтяренко, О. С. Іванова, Ю. О. Тубичко // Наука і освіта: науково-практичний журнал. – Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2008. – № 6. – С. 42-45.
2. Подгорна В. В. Стан зовнішнього і фонаційного дихання у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Подгорна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наук. праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 5 К (61) 15. – С. 206-209.
3. Подгорная В. В. Особенности психомоторного развития младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / В. В. Подгорная // Материалы межд. науч.-практ. конф. [«Физическое развитие детей и молодежи: морфологические и функциональные аспекты»], (Брест, 24-25 октября 2014 г.) / Гос. ун-т имени А. С. Пушкина; ред.кол.: А. Н. Герасевич (гл. редактор) [и др.]. – Брест: БрГУ, 2014. – С. 112-116.
4. Сермеев Б. В. Теоретические основы физического воспитания аномальных детей: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.03 «коррекционная педагогика» / Б. В. Сермеев. – М., 1992. – 43 с.
5. Штеренгерц А. Е. Возрастные аспекты моторно-висцеральной регуляции // Реабилитация детей (медицинская и социальная) с заболеваниями нервной системы: Тез. докл. конф. – Одесса, 1995. – С. 4-65.

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING THE READINESS OF FUTURE FITNESS TRAINERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN FITNESS INDUSTRY

Pryma A. V., Putrov S. Yu.

National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine

From the standpoint of today there is a rapid development of the fitness industry. This led to the need for fitness trainers who is able to effectively provide services focused on the application of fitness to improve health of citizens, the effective development of their motor skills when holding the specially organized fitness programs or the achievement of relevant morphological and functional parameters for successful performance in sports competitions.

Ye. P. Balits'ka, Yu. I. Belyak, L. M. Vashchuk, M. V. Dutchak, M. M. Vasylenko, O. V. Zaval'nyuk, O. K. Kornosenko, O. V. Korkh-Cherba and others thoroughly researched the theoretical and methodological foundations of professional training of future fitness trainers in higher education.

Considerable attention is paid to training of qualified and competitive in the labor market future fitness trainers able to work in the fitness industry at the level of world standards, ready to constant professional growth, social and professional mobility in the modern period.

The fitness industry today is characterized by the presence and significant increase in the number of fitness clubs, the development of fitness technologies and programs, organization of family leisure, adaptation of training to specific groups of the population, the convergence activities of the health clubs, medical and socio-psychological institutions, and most importantly, engaging a wide range of consumers of fitness services.

Yu. A. Usachov, in the textbook «Physical culture and health technologies of formation of fitness culture of students», noted that the concept of «fitness» is widely used in various occasions:

- ✓ Total fitness as the best quality of life, including social, intellectual, moral and physical components associated with perceptions of health and healthy lifestyle;
- ✓ Physical fitness, as the optimal state of health indicators, which make it possible to have a high quality of life, correlating with the level of physical preparedness.

In this case, the following derivatives of this concept:

- Health fitness, aimed at achieving and maintaining physical well-being and reducing risk of diseases (cardiovascular system, metabolism, etc.)

- Fitness as a physical activity, especially organized in the framework of fitness programs

- Athletic fitness, contributing to the achievement of a special morphological and functional parameters for successful performance at competitions

- Sports-oriented or physical fitness is aimed at the development of the ability to the decision of the sports task at a high enough level [3, p. 25].

Note that along with the concept of «fitness» and used the concept of «fitness technology», which is interpreted as «the process of using various means of physical education, health and scientific discipline,

which as a result of identifying pedagogical and psycho-physiological patterns, develops and improves the basic methodology of physical culture, health classes», on the basis of theoretical analysis of educational-methodical literature [3, p. 31].

Gives a description of the roles and responsibilities of trainer / fitness instructor G. R. Ayzyatullova, namely the coach-fitness instructor must: 1) to perform physical activities in full, combining them with an explanation; 2) in the shortest period of time to prove the importance of the exercise equipment with an explanation and terminology; 3) to encourage with words, gestures and other methods to perform a particular action, and it depends mainly on the depth of knowledge in the field of theory and methodology of physical education, pedagogy, intelligence trainer, high culture of speech and General culture [1, p. 112].

The concept of «fitness industry» as «scope and sector, which includes the development, production and sale of products and services oriented to achieve health and maintaining overall fitness,» interpreted O. V. Zaval'nyuk [2, p. 130]. We share this view of scientists.

Formation of readiness of future fitness trainers for professional activity in the fitness industry is a new direction of training in higher sports education. The tasks of higher education institutions should be aimed at mastering the future fitness trainers of the essence of the chosen profession that will enable them to effectively provide services aimed at the use of fitness tools for the purpose of improving citizens' abilities, effective development of their motor abilities during specially organized fitness programs or the achievement of appropriate morphological and functional conditions for a successful performance in sports competitions.

Thus, the dynamic changes in the fitness industry cause the need for high-quality professional training for future fitness trainers in higher education.

At the present stage of the development of society, the above physical education is designed to provide training of qualified fitness trainers of appropriate level and profile, competent and responsible, socially and professionally mobile, capable of effective work at the level of world standards that exist in the fitness industry.

Tendency of filling the content of higher physical education with humanistic values has created a favorable situation for finding effective ways of forming of readiness of future fitness trainers for professional work in the fitness industry.

References

1. Ayzyatullova G. R. (2009) Fizicheskaya rekreatsiya v professionalnoy deyatel'nosti trenera-instruktora po fitnesu [Physical recreation in the professional activities of a fitness instructor trainer] Actual problems of fitness development in Russia: a collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. SPb.: Publishing house RGPU Herzen University. Pp. 111-115. (in Russian).

2. Zaval'nyuk O. V. (2016) Filosofs'ka interpretatsiya fitnesu yak skladovoyi zdorov'ya ta blahopoluchchya lyudyny [Philosophical interpretation of fitness as a component of health and well-being of a person] Scientific journal of National pedagogical Drahomanov University Series No. 15. «Scientific and pedagogical problems of physical culture / physical culture and sport» the collection of scientific papers. – K. : Publishing house NPU, Vol. 3K 2 (71)16. Pp. 128-131. (in Ukrainian).

3. Fizkulturno-ozdorovitelnyie tehnologii formirovaniya fitnes-kulturyi studentov : [uchebnoe posobie] [Physical health-improving technologies of formation of fitness culture of students : [a tutorial]], edited by J. A. Usachev. K., Logos, 2015., 200 p. (in Russian).

БЕГ ЗА ЛИДЕРОМ ПО КОНЦЕНТРИЧЕСКИМ КРУГАМ КАК МЕТОД ОПТИМИЗАЦИИ ЧАСТОТЫ СЕРДЕЧНЫХ СОКРАЩЕНИЙ

Саламатов П. В., Небож В. Т.
УніверситетУшинского, Украина

Физическая подготовленность отдельных учеников настолько слаба, что после 3-х минутного разминочного бега, выполняемого в начале урока, частота сердечных сокращений (ЧСС) возрастает до 198 ударов в минуту (уд/мин).

Считается, что граница, при которой организм юного спортсмена работает еще в устойчивом состоянии, соответствует ЧСС 130 уд/мин. Пульс 170-180 уд/мин рассматривается как показатель околопредельного напряжения [1], 196-202 уд/мин соответствует работе максимальной мощности [3]. Способность длительное время с высокой ЧСС выполнять физическую работу необходима в беге на длинных дистанциях. Так, например, ученикам XI класса, чтобы получить 5 баллов, надо пробежать 3000 м за 12 мин 25 с (скорость – 4,03 м/сек). На 1 балл достаточно 17 мин (2,94 м/сек) [2].

Проблема состоит в том, что у учителя по физической культуре нет такого механизма, педагогического приема или методики дающей возможность установить ЧСС бегущего ученика на

определенный заданный уровень, который позволит поддерживать оптимальную скорость бега длительное время.

Совершенно очевидно, что в основе решения этой проблемы должен быть бег за лидером. Известно, что если два бегуна не перегоняя друг друга, бегут по концентрическим кругам, то спортсмен, бегущий по внутреннему кругу, преодолеет меньшее расстояние.

Гипотеза. Предполагается, что специально подобранное соотношение длины окружности концентрических кругов даст возможность ученику, бегущему по внутреннему кругу (на уровне лидера внешнего круга) установить ЧСС на определенный заданный уровень, который позволит поддерживать оптимальную скорость бега длительное время.

Цель. Опытным путем подобрать такое соотношение длины окружности концентрических кругов, которое даст возможность ученику, бегущему по внутреннему кругу (на уровне лидера внешнего круга) установить ЧСС на определенный заданный уровень, способствующий поддержанию оптимальной скорости бега длительное время.

Участники: 12 школьников в возрасте 15-16 лет.

Для использования методики в спортивных залах радиус внешнего круга «А» был выбран 9 м 10 см. У внутренних кругов «В» – 8 м 10 см; «С» – 6 м 10 см. Длина окружности ($C = 2 \cdot \pi \cdot R$) кругов составила: «А» – 57 м 18 см; «В» – 50 м 89 см; «С» – 38 м 33 см.

Лидеры – ученики, равномерно бегущие по наружному кругу «А». Задача лидеров – бег в равномерном темпе в течение 3-х минут.

Ведомые – ученики, бегущие по среднему кругу «В» и маленькому кругу «С». Задача ведомых – бежать по своим кругам не перегоняя лидера.

Все участники поочередно (группами по 4 человека) побывали в роли лидеров и ведомых. Каждый из участников эксперимента выполнил всего три забега (по кругу «А», «В» и «С») отдых между забегами – 5 минут. Фиксировались: ЧСС после забега; ЧСС после 1 минуты отдыха; расстояние, которое преодолел каждый ученик; определялась скорость бега. Средние значения измеряемых показателей сведены в таблицу 1.

Таблица 1

Показатели Тип круга	Бег 3 мин расстояние (м)	Скорость бега	ЧСС после 3 мин бега	ЧСС после 1 мин отдыха
	$X \pm m$	м/сек	$X \pm m$	$X \pm m$
А (лидеры)	579,4±27,8	3,2	154,7±20,3	108,7±15,1
В (ведомые)	504,0±18,3	2,8	133,3±14,0	95,3±10,1
С (ведомые)	354,8±23,8	2,0	123,3±12,4	88,7±11,1

Обсуждение результатов исследования (табл. 1). Исходя из данных эксперимента видно, что выступая в роли лидера, бегущие по кругу «А» преодолели в среднем расстояние – 579,4±27,8 метра. В роли ведомых, бегущих по кругу «В», скорость бега была меньше, и им удалось преодолеть – 504,0±18,3 метров. Наименьшая скорость зафиксирована при беге по кругу «С» – 354,8±23,8 метра.

Это отразилось и на ЧСС, соответственно: 154,7±20,3; 133,3±14,0 и 123,3±12,4 уд/мин. ЧСС ведомых круга «В» была на 21,4, а ведомых круга «С» на 31,4 уд/мин ниже, чем ЧСС лидеров. О том, что нагрузка ведомых круга «В» и «С» переносилась легче, говорит и скорость восстановления ЧСС. Так, например, за 1 минуту отдыха ЧСС восстановилась: у лидеров до 108,7±15,1; ведомых круга «В» – 95,3±10,1 и ведомых круга «С» – 88,7±11,1 уд/мин.

Участникам эксперимента достаточно было 3-х – 4-х занятий, чтобы они могли выполнять длительную беговую нагрузку с заданным темпом бега на определенной частоте сердечных сокращений.

Внедрение методики обучения заданному темпу бега и оптимизации частоты сердечных сокращений в учебный процесс по физической культуре школьников 15 летнего возраста позволило в течение месяца обучить правильному выбору темпа бега и оптимизации ЧСС. В начале педагогического эксперимента результат, показанный в 5-минутном равномерном беге, составил – 987± 45,3 м, в конце эксперимента участники преодолели 1116,6± 35,8 м (скорость бега – 3,72 м/сек)

1. Методика бега за лидером по концентрическим кругам позволила снизить ЧСС у ведомых от 21,4 до 31,4 уд/мин.

2. Предложенный методический прием дает возможность ученикам, бегущим по внутреннему кругу (на уровне лидера внешнего круга), установить ЧСС на уровне 123,3±12,4 – 133,3±14,0 уд/мин, что способствует поддержанию оптимальной скорости бега длительное время.

3. Методику следует применять для обучения темпу бега с заданной ЧСС, а подготовку к сдаче нормативов следует проводить, используя традиционные методы тренировки.

Литература

1. Мотылянская Р.Е. Выносливость у юных спортсменов / Мотылянская Р.Е. – М. – ФИС. – 1972. – 176 с.
2. Сергієнко Л.П. Комплексна програма з фізичної культури для учнів загальноосвітніх шкіл південного регіону України / Л.П. Сергієнко, О.П. Фальков, О.М. Овчарек. – Херсон : «Наддніпрянська правда», 1997. – 120 с.
3. Фомин Н.А, Филин В.П. Возрастные основы физического воспитания / Н.А. Фомин, В.П. Филин. – М. : ФИС, 1972. – 176 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Форостян О. І.

Університет Ушинського, Україна

На сучасному етапі розвитку суспільства досить гостро постала проблема розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням нормальних умов життєдіяльності та повноцінної адаптації дітей з сенсорними вадами в соціумі, що і передбачено: урядовою програмою «Діти України», цільовою комплексною програмою «Фізичне виховання – здоров'я нації» та ін. Провідною ідеєю досліджень останніх років є орієнтація на ефективне використання збережених аналізаторів і функцій з компенсаторно-корекційним навантаженням, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень опанування дітьми різних категорій знань, умінь і навичок, відповідну освіченість та інтеграцію їх у сучасне суспільство (В. Засенко, В. Бондар, Л. Куненко, Б. Сермеев, В. Синьов, Є. Соботович ін.).

Як вказують В. І. Бондар [1], В. В. Засенко [2], А. А. Колупаєва [3] в останні роки в нашій державі розвиваються і втілюються ідеї інклюзивного навчання та виховання дітей з обмеженими фізичними можливостями, у тому числі і дітей із сенсорними вадами, які широко залучаються до занять фізкультурою і спортом через паралімпійський рух.

До розробки цих документів залучалися провідні фахівці-науковці в галузі корекційного фізичного виховання глухих та сліпих дітей. У 1991 р. Н. Г. Байкіна та Б. В. Сермеев видали навчальний посібник «Фізичне виховання в школі глухих та слабочуючих», в якому, зокрема, було вміщено нову авторську програму для 12-річної школи цих категорій дітей. У 1995 р. програму з фізичної культури для учнів зі зниженим зором уклали Б. В. Сермеев, Б. Г. Шеремет та ін. На основі цих перших у незалежній Україні програм у подальшому удосконалювався зміст фізичного виховання, відбувався розподіл годин між розділами програми. Посилювалася їх корекційна спрямованість, створювалися умови для диференційованого підходу до учнів на основі врахування особливостей первинного дефекту, що підтверджується порівняльним аналізом програм різних років. У відповідності зі ст. 26 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» і Постановою Кабінету Міністрів України «Про державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України» (1996 р.) були розроблені «Стандарти фізкультурної освіти» і «Державні тести і нормативи фізичної підготовленості для дітей із сенсорними вадами»: сліпих і слабозорих 7-16 років (2002 р.), глухих та слабочуючих учнів 7-16 років (2002 р.).

Позитивні зміни у практиці фізичного виховання дітей із сенсорними вадами пов'язані з суттєвою активізацією наукових розробок відповідних проблем в Україні. У подальшому в наукових школах видатних українських дефектологів була значно урізноманітнено тематика досліджень. Предметом досліджень було з'ясування специфіки навчання дітей із сенсорними вадами тому або іншому виду спортивно-фізкультурної діяльності та її вплив на корекцію фізичного та рухового розвитку дитини. Так, у сурдопедагогіці доведений позитивний вплив занять різними видами гімнастики (І. М. Ляхова, 1992), музично-ритмічних занять (Н. С. Карабанова, 1993), спортивного орієнтування (О. В. Романенко, 1997), дихальної гімнастики у поєднанні з циклічними вправами – плавання, біг (І. В. Ковшова, 1997), легкої атлетики (І. М. Бабій, 2000), спортивних єдиноборств (А. В. Мутьєв, 2003), плавання (О. С. Сокирко, 2008), формування танцювальних рухів (С. І. Статсьєв, 2013) та ін.

У тифлопедагогіці тематика експериментальних досліджень різних видів фізкультурно-спортивної діяльності, спрямованої на розвиток дітей з порушеннями зору значно обмежена і стосується переважно плавання. Діапазон сучасних досліджень охоплює діагностику та корекцію все більшої кількості показників ушкодженого психофізичного розвитку дітей (наприклад, у сліпих – гнучкість (О. Ю. Коломійченко, 2007), витривалість (О. В. Криличенко, 2007 та ін.), а також різні вікові періоди розвитку вихованців – від дошкільників (Я. В. Крет, В. Г. Ковіліна, А. Л. Андросян, Ю. А. Картава та ін.) до старшокласників та дорослих (П. А. Євтухова, 1996; О. В. Колишкін, 2004 та ін.).

В українській дефектології проведено дослідження технічних засобів корекції в фізкультурно-спортивній роботі з інвалідами, зокрема по зору (Ю. М. Вихляєв, 2011). До цього напрямку досліджень слід віднести і роботу І. В. Хмельницької, яка запропонувала комп'ютерні системи контролю моторики школярів з вадами слуху в програмуванні фізкультурних занять (2006). Дослідження І. М. Ляховою (2006) обґрунтувало теоретико-методичної основи корекції рухової сфери дітей зі зниженим слухом засобами фізичного виховання.

Розвиткові теорії і практики фізичного виховання дітей із сенсорними порушеннями в Україні, розширенню географії наукових пошуків та кола дослідників сприяло розгортання в державі у вищих закладах освіти підготовки спеціалістів з адаптивної фізичної культури та відповідної дослідницької та методичної роботи. Такі дослідження проводяться у Львівському державному інституті фізичної культури, Національному університеті фізичного виховання та спорту, Запорізькому Державному університеті, Рівненському ЕГІ ім. С. Дем'янчука, Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова, Луцькому інституті розвитку людини та Південноукраїнському національному педагогічному університеті ім. К. Д. Ушинського.

Використання фізичних вправ в процесі корекційної роботи дозволяє попередити рухові вади, нормалізувати хід фізичного розвитку дітей з сенсорними порушеннями та значною мірою подолати вторинні порушення. Фізичне виховання є могутнім засобом підготовки дітей з сенсорними порушеннями до суспільно-корисної праці та життя у суспільстві.

Література

1. Засенко В. В. Забезпечення неперервної освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку – вимога сьогодення / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук. метод. зб. – К., 2008. – Випуск 10. – С. 91-95.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації / В. І. Бондар // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 15. – С. 39-42.
3. Колупаєва А. А. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади як проблема освітнього реформування / А. А. Колупаєва // Педагогічна і психологічна науки в Україні : Т.3. Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 331.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНСТРУКТОРОВ-МЕТОДИСТОВ ПО ЭРГОТЕРАПИИ

Лебедь-Великанова Е. Е.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка, Республика Беларусь*

Целью научной статьи является рассмотрение проблемы развития коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии.

По мнению ряда ученых (С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова, Т.В. Федорова, 1996; В.В. Кузин, В.И. Столяров, 1999; Т.Д. Полякова, М.Д. Панкова, 1995 – 2008), актуальность вопроса о новых специальностях и специализациях в сфере физической культуры и спорта определяется рядом обстоятельств. Одним из основных является проблема конкурентоспособности и адаптации специалистов в условиях рыночной экономики. От специалистов требуется высокий профессионализм, компетентность в определенной профессии, многообразие смежных профессиональных навыков, богатый набор достаточно развитых дополнительных способностей, разностороннее развитие. Основным является согласование подготовки специалистов для работы с инвалидами с национальными приоритетами той или иной страны в обеспечении жизнедеятельности [2]. За рубежом эрготерапия получила значительное развитие и широкое применение, занимая достойное место в общем процессе медицинской реабилитации больного и инвалида [3].

Теоретические основы коммуникативной компетентности студентов определяются исследователями (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Н. В. Кузьмина, М. В. Мазо) как способность осуществлять речевую деятельность, реализация коммуникативного поведения на основе системы компонентов: мотивационного (речевое поведение), когнитивного (знания), оперативного (преодоление противоречий, предписанных содержанием обучения) [1].

Важно, рассматривая проблему развития коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии дать само определение «инструктор-методист по эрготерапии».

Инструктор-методист по эрготерапии – это специалист, имеющий среднее специальное медицинское образование и высшее физкультурное образование, а также владеющий знаниями и умениями по реадaptации инвалида к окружающей среде и призванный вовлечь пациента в

активную деятельность с целью восстановления и максимального использования их функциональных возможностей, отвечающую задачам удовлетворения их профессиональной, общественной, личной и хозяйственной деятельности, что соответствует понятию «жить полноценной жизнью».

Недостаточная изученность психолого-педагогических условий развития коммуникативной компетентности в процессе обучения у будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, особенности взаимодействия с людьми, имеющими ограниченные возможности, где от развития коммуникативной компетентности может зависеть не только эффективность взаимодействия с людьми с ограниченными возможностями, но и сам процесс восстановления людей, имеющих инвалидизирующие последствия болезни побудило нас к разработке программы обучающих курсов «Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии», рассчитанной на 36 часов, проводившейся в УО «Полесский государственный университет» г. Пинск, учебно-тематический план программы представлен в таблице 1.

Таблица 1

Учебно-тематический план обучающих курсов

Названия разделов и тем (дисциплин)	Количество учебных часов		
	Всего	Распределение по видам занятий	
		Лекционные занятия	Практические занятия
1 Основы теории коммуникации	2	2	
2 Объект, предмет основ теории дисциплин «Эрготерапия при основных инвалидизирующих патологиях» и «Эрготерапия в педиатрии»	2	2	
3 Этика общения с людьми с ограниченными возможностями	2	2	
4 Методики развития коммуникативных компетенций будущих инструкторов-методистов по эрготерапии	30		30
4.1 Методика развития невербальной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	4		4
4.2 Методика развития вербальной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	8		8
4.3 Методика развития коммуникативных интенций инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.4 Методика развития взаимной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.5 Методика развития коммуникации ради общения инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.6 Методика развития социальной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.7 Методика развития фиктивной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.8 Методика развития экспрессивной коммуникации инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.9 Методика развития коммуникации лицом к лицу инструктора-методиста по эрготерапии	2		2
4.10 Методика развития коммуникативной толерантности инструктора-методиста по эрготерапии	4		4
ВСЕГО	36	6	30

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности является важнейшей составляющей образовательного процесса будущих инструкторов-методистов по эрготерапии. Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии позволит улучшить эффективность профессиональной подготовки будущих инструкторов-методистов по эрготерапии, а также повысить качество общения с людьми с ограниченными

возможностями, так как при взаимодействии с ними могут возникать трудности в обмене и получении информации.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Полякова, Т.Д. Адаптивная физическая культура : учеб.-метод. пособие / Т.Д. Полякова ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2010. – 170 с.
3. Смычек, В.Б. Реабилитация больных и инвалидов / В.Б. Смычек. М. : Медицинская литература. 2009. – 560 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	5

ПЛАТФОРМА РЕКТОРІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ФАХІВЦІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Структура системи професійної підготовки майбутніх вчителів Бодик О. П.	6
Основні тенденції модернізації підвищення педагогічної кваліфікації Вакуленко В. М.	7
Информатизация, интернационализация и инклюзивное образование в УО МГПУ им. И. П. Шамякина Валетов В. В., Лебедев Н. А.	8
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка как центр инновационного развития системы непрерывного педагогического образования Республики Беларусь Жук А. И.	11
Ініціювання інновацій в регіоні як параметр конкурентоспроможності сучасного вітчизняного вишу Кічук Я. В.	13
Моніторинг якості вищої освіти як складова системи підготовки фахівців Кондур О. С.	14
Шляхи забезпечення педагогічної спрямованості підготовки майбутніх учителів Курок О. І.	15
Закордонний досвід професійної підготовки фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах різних країнах світу Лянной Ю. О.	17
Здоров'язбережувальний освітній постір як основа ефективності функціонування сучасного навчального закладу Омельченко С. О.	18
Дистанційне навчання як необхідна умова підвищення рівня якості освіти педагогів Пасечнікова Л. П.	19
Післядипломна підготовка вчителів гуманітарних спеціальностей як складник неперервної педагогічної освіти Сенчина Н. Г.	21
Удосконалення психологічної компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації Томчук М. І., Томчук С. М.	22
The Challenges of Korean Education and the Role of Literary Education Yun Daeseok, Hong Inyoung	23
Becoming a Highly-Qualified Educator in the United States Joey Fordyce	24

ПЛАТФОРМА «ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПРОГРЕСИВНОГО УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО ДОСВІДУ США В СИСТЕМУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»

Спілка українських студентських товариств Америки як важливий чинник фахового становлення молоді в українській діаспорі США Джус О. В.	26

A few words on gender biases in American academia Voloshina S. V.	27
Світовий досвід використання інформаційних технологій під час професійної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності Кисленко Д. П.	28
Академічна культура у вищій освіті України Стрига Е. В.	29
The priorities of a modern American education Yablonska T. M.	31

КОНФЕРЕНЦІЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ»

Структура професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії в Ізраїлі Базильчук О. В.	33
Специфіка професійної підготовки майбутніх магістрів у вищому навчальному закладі Балюк А. С.	35
Морально-духовні та соціально-педагогічні цінності майбутнього педагога як складові педагогічної майстерності Бартенєва І. О.	36
Проблема самовдосконалення викладачів фізичного виховання у професійній діяльності Башавець Н. А.	37
Роль пасивних практик у професійній підготовці майбутніх учителів технологій Белан Т. Г.	38
Специфіка формування професійних якостей майбутніх фахівців банківської справи Беньковська Н. Б.	40
Роль сучасного керівника та його взаємодія з колективом педагогів щодо роботи в інноваційному середовищі Бережна Л. В.	41
Особистісна змобілізованість як фактор розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери Богданова І. М.	42
До проблеми професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання з курсу «Методики викладання креслення» Божко Л. В.	43
Підготовка до інноваційної діяльності майбутніх учителів як необхідна умова сучасної освіти Вдовенко О. І.	44
Педагогічна взаємодія як теоретико-емпіричний конструкт Велитченко Л. К.	46
Місце альтернативної педагогіки в реформі середньої школи Габович І. В.	47
Фасилітаційна спрямованість учителя сучасної школи Галіцян О. А.	48
Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в умовах вищого навчального закладу Гарань Н. С.	49

Проблемы сопровождения девиантных и делинквентных подростков, имеющих проблемы психического развития Гоголева А. В.	50
Компетентнісний підхід в освіті Гриньова В. М.	51
Становлення основ професіоналізму майбутнього вчителя-вихователя у вимірах теорії професіогенезу освітянських кадрів Гузій Н. В.	53
Самосвідомість як категорія педагогічної акмеології Гурін Р. С.	54
Біоетичні аспекти сучасності в контексті ноосферної освіти Дегтяренко Т. В., Коджебаш В. Ф.	56
Медіаінформаційно грамотний учитель як умова реалізації концепції «нової української школи» Денисенко О. М.	57
Готовність учителя – майбутнього менеджера освіти до управління ризиками: сучасні аспекти Долженков О. О., Черненко Н. М.	58
Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх учителів з початкової освіти за сучасних умов Долинська Т. Г.	60
До питання професійного самовизначення майбутнього вчителя Єлова Т. А.	61
Інклюзивна готовність педагога до професійної діяльності Каплієнко А. І.	62
Педагогічні умови, що сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії Капустінський К. В.	64
Компетентність майбутнього вчителя: проект школи і університету Коваленко Н. В.	65
Наукова діяльність викладачів як передумова підвищення конкурентоспроможності ВНЗ Койчева Т. І.	67
Інноваційні підходи до проблеми соціальної адаптації першокурсників Колбіна Л. А.	68
Особливості формування відповідальності у курсантів морських спеціальностей Косогова Л. М.	69
Детермінанти професійної мотивації студентів Котлова Л. О., Марчук К. А.	71
Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі освіти вищих навчальних закладів Польщі Кузьмінська Ю. О.	72
Ігрове проектування в дизайнерській підготовці майбутніх учителів трудового навчання Кулінка Ю. С.	74
Мультиплікативний ефект підготовки майбутніх учителів до розв'язання педагогічних конфліктів засобами вітагенних технологій Курлянд З. Н.	75

Історичні інтерпретації в сучасному розпису тканин як складова формування професійної культури майбутніх художників театру Лагунова Г. В.	76
Проектно-креативна компетентність як чинник професійності майбутнього вчителя Левіна І. А.	78
До проблеми моделювання процесу підготовки кадрів для роботи в інклюзивному просторі Ленів З. П.	79
Професійна ідентичність як педагогічна проблема Линенко А. Ф.	81
Характеристика рівнів сформованості конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників Лісовська О. М.	82
Підготовка майбутніх учителів до формування толерантності учнів засобами іноземної мови Логвіненко А. Ю.	83
Навчання про релігії в європейських шкільних системах Мазуренко К. Ю.	85
Проблематика дослідницької поведінки в освіті Максименко О. В.	85
Компетентність андрагога в контексті суспільного функціонування: польський досвід Михальчук О. О.	87
Формирование профессионально-творческой позиции у будущих архитекторов Міхова Л. М.	88
Активізація творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи в процесі вивчення дисципліни «Методика викладання математики в початкових класах. Система вправ, задач із логічним навантаженням» Ноздрова О. П.	89
Реалізація підтримувальної функції в педагогічному наставництві Осипова Т. Ю.	90
Синергетичні принципи професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя Остапчук О. Є.	92
Використання можливостей коучингових технологій у професійному саморозвитку майбутніх фахівців соціонімічної сфери Паскаль О. В.	93
Продуктивно-комунікативний критерій стану підготовленості майбутніх учителів початкової школи до творчої самореалізації Пилипюк Т. В.	94
Сучасні тенденції методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном Проворова Є. М.	95
Особливості міжособистісного спілкування в процесі управлінської діяльності адміністрації у вишах Прокоф'єва-Акопова С. О.	97
Роль освітніх округів у професійному становленні майбутніх учителів Проскурнін В. М.	98
Філософсько-методологічний підхід до проблеми формування іміджу майбутнього соціального педагога Размолодчикова І. В.	100

Підготовка майбутніх учителів професійної освіти у процесі використання інформаційних технологій у ВНЗ	
Ребенок В. М.	101
Людиноцентричні педагогічні технології в контексті формування економічної культури особистості	
Реброва Г. О.	102
Специфіка формування культури спілкування підлітків у полікультурному середовищі сучасної школи	
Рищак Н. І.	103
Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних предметів	
Рой С. Д.	104
Фахова компетентність педагога в сучасному освітньому просторі	
Рябченко С. В.	106
Комплексне педагогічне діагностування якості підготовки майбутніх фахівців	
Савченко Л. О.	107
Педагогічна культура – важлива складова становлення майбутнього педагога	
Савчук О. П.	109
Електронна етнолінгводидактика в підготовці майбутнього вчителя	
Семеног О. М.	110
Роль художньої культури у професійній діяльності художника-конструктора	
Семенюк А. Ю.	111
Професійне спілкування як компонент конкурентоздатності майбутніх психологів	
Сердюк Н. М.	112
Проблема формування конкурентоздатності майбутнього судноводія	
Смірнов С. В.	114
Психологічна спадщина К. Д. Ушинського у зв'язку з ювілеєм Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського	
Снігур Л. А.	115
Обґрунтування моделі формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки	
Тушева В. В.	116
Innovation in preparing educational researchers in the eu context	
Fast O. L.	118
Специфіка естетичної культури сучасного вчителя образотворчого мистецтва	
Лю Цзянь	119
Специфіка професійної діяльності вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін у школі	
Цуркан М. С.	120
Критеріальний підхід до визначення стану підготовленості майбутніх учителів-філологів до організації позакласної творчої діяльності учнів	
Чайка О. В.	121
Створення освітньо-виробничих кластерів як фактор успішного працевлаштування	
Шапошнікова Н. П.	122
Інноваційна педагогічна діяльність майбутніх учителів технологій як педагогічна проблема	
Шевченко Л. С.	123
The role of a modern English teacher's image nowadays	
Yablonska T. M.	125

Конфлікти у професійній діяльності правоохоронців та їх специфіка Яворська Г. Х.	126
Модель системи формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи Ягоднікова В. В.	127
Підготовка майбутніх учителів історії до розвитку історичного мислення учнів на уроках історії Яновська Л. Г.	128
Психологічна безпека особистості майбутнього вчителя Ясенова А. А.	130
Удосконалення процесу виховання студентів вищих педагогічних закладів: системний підхід Яцій О. М.	131
Key competencies as a basis of a specialist's professional competency Skvortsova S. O., Vtornikova Y. S.	133

КОНФЕРЕНЦІЯ «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ»

Сучасне застосування словесних методів Андросова Н. М.	135
Організація трудової діяльності молодших школярів Балакірева В.А.	136
Природознавча компетентність як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів Бальоха А. С.	138
Розвиток професійного потенціалу фахівців робітничих професій Белоусько А. М., Ханова О. В.	139
Модернізаційні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи сільської місцевості в контексті освітніх реформ (90-і роки XX – початок XXI ст.) Берладин О. Б.	141
Виховання громадянської відповідальності у системі виховної роботи учнів Біда О. А.	142
Краєзнавство у початковій школі Букач В. М.	143
Моральне виховання дітей та молоді в контексті сучасних освітньо-виховних парадигм Ваколя З. М.	144
Компоненти формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій Варга Л. І.	146
Риторична підготовка як невід’ємна складова професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів Васильєва О. В., Мельничук Ю. Ю.	147
Готовність учителів до впровадження інтерактивного навчання молодших школярів Гордуз Н. О.	148
Тема «Текст» в обновленном содержании курса «Русский язык» в программе для начальной школы Данильченко Н. И.	150

Виявлення та розвиток творчих можливостей майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки Денисенко Є. В.	151
Мотиваційний аспект формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкової школи Дика Н. Д.	153
Підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах реформування української школи Довженко Т. О.	154
Використання ігрових методик як засобу розвитку мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів Ілясов О. О.	156
Dependance a la nicotine chez les etudiants polonais et ukrainiens – protocole de recherches Urszula Kempinska, Mykola Rudenko	157
Педагог і молодший школяр як суб'єкти гуманістичної взаємодії Кічук Н. В.	160
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до впровадження технології особистісно-орієнтованого навчання молодших школярів Ковальчук В. Ю.	161
Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування екологічно доцільної поведінки учнів Колишкіна А. П.	162
Система взаємодії підрозділів педагогічного ВНЗ у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології Комар О. А.	164
Психолого-педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя Комар О. С.	165
Організація педагогічної практики майбутніх учителів англійської мови: португальський досвід Комар О. С.	167
Формування вмінь писати звіт учнів початкових класів на завершальному етапі мовної початкової освіти Компаній О. В.	168
Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до формування пізнавальної активності молодших школярів на уроках «Основи здоров'я» Кондратюк С. М.	170
Об использовании орфографических упражнений при обучении младшего школьника правописанию Кон О. О.	171
Нетрадиційні уроки в історії педагогічних новаторських пошуків Кравчук О.	173
Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи як предмет науково-педагогічних досліджень Крижановський А. І.	174
Формування педагогічної майстерності викладача Кузьмінський А. І.	176
Формування професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів Литвиненко С. А.	177

Сучасні тенденції музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи Лобова О. В.....	178
Підготовка майбутніх учителів початкової освіти в європейсько-законодавчому контексті Марусинець М. М.	179
Основні віхи дослідження рефлексії в педагогічній науці Марусинець М. М.	180
Сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів Нагрибельна І. А.	182
Сутність поняття «моделювання уроку» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи Нестеренко М. М.	183
Особистісно орієнтований підхід до застосування технології контекстного навчання у процесі підготовки магістрів початкової освіти Ніконенко Т. В.	184
Підходи до визначення поняття «міжкультурна комунікація» Озчелік М. Е.	186
Професійна підготовка вчителів: рефлексивний аспект дослідження Палько Т. В.	187
Сутність проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів Пальшкова І. О.	188
Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах конкурентоздатного навчального середовища Пермінова Л. А.	190
Застосування системного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів до організації інтерактивної навчальної взаємодії молодших школярів Петрик К. Ю.	191
Podstawowe założenia koncepcji opiekuńczo-wychowawczej według J. Korczaka Dr. Ireneusz Pyrzyk.....	193
Загадки як засіб розумового виховання молодших школярів з особливими освітніми потребами Портянко В. П.	194
Музично-терапевтичні можливості ритмічно-рухових компетенцій бакалаврів початкової освіти Пушкар Л. В.	195
Удосконалення графічних навичок письма майбутніх учителів початкової школи Роєнко Л.М., Грітченко Т.Я.....	197
Інтернатурна практика як умова формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів Скормна М. В.	198
Впровадження лінгвокультурної інформації в процес вивчення української мови в початковій школі Сокаль М. А.	199
Каліграфічний компонент у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи Сугейко Л. Г.	200

A modern state and level of the intellectual development of students of primary education faculty Tambovska K. V.....	202
Художній образ – особлива форма естетичного освоєння світу Ткаченко А. В.....	203
Риторичний складник підготовки майбутнього вчителя початкової школи Ткаченко Л. П.	204
Розвиток читацької самостійності молодших школярів на уроках літературного читання Торчинська Т. А., Гарачук Т. В.	205
Словникова робота на уроках літературного читання (на матеріалі фразеологічних одиниць) Турбарова Н. К.	207
Формування позитивного іміджу сучасного вчителя початкової школи Філатова Л. С.	208
Ігри-вправи для розвитку креативного мислення учнів початкових класів при викладанні англійської мови Чапюк Ю. С.....	209
Особливості змісту підготовки вчителя початкової школи у ВНЗ США Чичук А. П.	210
Підготовка майбутніх учителів до активізації розумової діяльності учнів початкової школи на уроках математики Шевчук І. В., Шкуренко О. В.	212
Роль педагогічних практик у становленні професійності майбутніх учителів початкових класів Шищенко В. О.....	214
З досвіду формування педагогічної комунікації у майбутніх учителів початкової школи Шкуренко О. В.....	215
Щодо моделі розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи Шпалярєнко Ю. А.	217
Використання соціальних педагогічних сервісів в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів Юрчук Ю. Ю.....	218

КОНФЕРЕНЦІЯ «ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ ШКОЛИ»

Секція 1. Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів математики у ВНЗ

Из опыта организации текущего контроля знаний студентов по математическим дисциплинам Балан Л. А., Тягульская Л. А.	220
Реалізація професійної спрямованості навчання функціонального аналізу під час підготовки вчителів математики Бобилєв Д. Є.....	221
Методичні вимоги до змісту математики в старшій школі Бурда М. І.	222

Управління самостійною навчально-професійною діяльністю бакалаврів з інформаційних технологій під час навчання диференціальних рівнянь Власенко К. В., Чумак О. О., Сітак І. В.	223
Отражение методики работы с текстовой задачей в компьютерной презентации Глушковская Я. Г.	225
Рівень сформованості здатності до самореалізації викладачів математичних дисциплін коледжів Деньга Н. М.	227
Використання ділових ігор у спеціальній методиці навчання математики Іванова С. В., Романченко М. Г.	228
Формування у майбутніх учителів математики сучасного погляду на поняття про геометричне місце точок Карапетров В. В., Синюкова О. М.	230
Математическая подготовка школьников как основа для изучения курса высшей математики студентами мексики Карелин А. А., Акоста-Ернандес Хуан Алберто, Тарасенко А. А.	231
Елементи теорії многовидів у курсі математики середніх загальноосвітніх навчальних закладів Ладиненко Л. П., Олійник Т. В.	232
Інтегровані навчально-дослідні завдання як засіб реалізації компетентісно зорієнтованої предметної підготовки майбутніх вчителів математики Олефір О. І., Урум Г. Д.	233
Формування групового погляду на геометрію у майбутніх учителів математики середніх загальноосвітніх навчальних закладів Синюкова О. М., Шевченко Н. І.	235
Системно-синергетичний підхід як основа сучасної реорганізації математичної підготовки майбутнього вчителя в університеті Тарасенкова Н. А.	236
Розвиток математичної освіти: на шляху до нової школи Шулик Т. В.	237

Секція 2. Методична компетентність учителя математики, як умова реалізації концепції «Нової української школи» у галузі математичної освіти учнів

Психолого-педагогічні аспекти формування пізнавального інтересу учнів у позаурочній роботі з математики Акуленко І. А., Василенко І. О.	239
Системи алгебраїчних рівнянь як математичні моделі текстових історичних задач Дідківська Т. В., Сверчевська І. А.	240
Професійний розвиток вчителя: мотивація, самореалізація, оцінювання та рефлексія Догару Г. Г.	242
Математична обдарованість: виявлення та розвиток Задоріна О. М.	243
Сучасні педагогічні технології як засіб розвитку творчої діяльності учнів на уроках математики Іщенко А. Л.	245
Деякі аспекти підвищення ефективності методичної компетентності майбутнього вчителя математики Коростіянець Т. П.	247

Зміст методологічних знань філософського рівня магістрів – майбутніх учителів математики Кугай Н. В.	248
Залучення майбутніх учителів математики до ігromodelювання як педагогічна умова формування ігрової компетентності Кушнірук А. С.	250
Аксіологічні аспекти викладання математики в загальноосвітніх школах – впровадження концепції «нова українська школа» Павлова Т. П.	251
Науково-методичний супровід вчителів математики в період реформування освіти в Україні та країнах Європи Папач О. І.	253
Методологічні аспекти активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічного вузу у процесі навчання математики Светной О. П., Валльє О. Е.	254
Авторська школа математично-природничого дизайну: місія, візія, мета Січко С. М.	255
Комп'ютерний вимірювальний комплекс «Навчальна лабораторія ІТМ» як інструмент для демонстрації дослідів з фізики Стецик С. П.	257
Сучасні виклики підготовки майбутнього вчителя математики Таточенко В. І.	258
Особливості розробки та проведення дидактичних ігор з математики Терменжи Д. Є., Переверзева Ю. В.	259
Формування творчого компетентного учня засобами інтеграції математики та інформаційних технологій Тітова Н. Б.	261
Використання евристичних завдань в процесі формування методичної компетентності майбутніх учителів математики Тумбрукакі А. В.	263
Корекція знань та вмінь учнів як один із основних способів усунення прогалин у знаннях учнів з математики Цісар Н. В.	264
Професійний розвиток вчителя математики в ПТНЗ Черненко Я. І.	265
Інтерактивні сучасні технології у підготовці майбутнього вчителя математики суспільно-гуманітарного профіля Чуприна О. С.	267

Секція 3. Методична компетентність учителя початкової школи у навчанні учнів математики, як умова реалізації концепції «Нової української школи»

Особливості логіко-математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у сучасних вищих закладах освіти Авраменко К. Б., Рехтета Л. О.	268
Навчання математики в 1-му класі з елементами методики Марії Монтессорі Афатарли Т. С., Скворцова С. О.	269
Патріотичне виховання молодших школярів на уроках математики через розв'язування завдань із використанням сервісу LearningApps.org Борисенко М. Ю., Борисенко О. М.	271

Проектувально-моделювальна діяльність майбутніх учителів у навчанні учнів математики Гасвець Я. С	272
Методика побудови мультимедійного методичного комплексу навчальної дисципліни Гаран М. С.....	273
Міжнародний досвід формування математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів Запорожченко Т. П.	275
Система організації самостійної роботи студентів з математики – обов'язкова складова в професійній підготовці вчителя початкових класів Кисільова-Біла В. П.	276
Загальноєвропейський вектор розвитку початкової математичної освіти Коваль Л.В.	278
Узагальнення прийомів обчислення в курсі математики початкової школи Козлова А. Т., Скворцова С. О.....	279
Обчислювальні навички – основна складова ключової математичної компетентності Королук Т. М.....	281
Поєднання формувального і підсумкового оцінювання в контролювальній діяльності вчителя початкової школи Онопрієнко О. В.....	282
Дидактичні засади формування поняття «число» у молодших школярів Романишин Р. Я.	283
Структура методико-інформатичної компетентності вчителя початкових класів Саган О. В.	285
Початкова математична освіта в Україні та Польщі: порівняльний аналіз Скворцова С. О	286
З досвіду організації експериментального майданчика Стрілець С. І.....	288
Створення розвивального середовища для математично обдарованих учнів початкової школи Черновалова Н. Л., Губанова Т. О.....	289
Готовність дитини до школи як критерій успішності навчання математики в першому класі Яковлева Л. Ф., Скворцова С. О.....	291

КОНФЕРЕНЦІЯ «СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ГАЛУЗІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ»

Секція 1. Музичне мистецтво

Критерії готовності майбутніх викладачів музичних шкіл до застосування засобів артпедагогіки у професійній діяльності Алексінцева Т. В.....	293
Професійне самовизначення особистості вчителя музики Ашихміна Н. В., Левицька І. М.	294
Особливості методики підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-виконавської діяльності Ван Чень.....	295

Підготовка майбутнього вчителя музики до керівництва шкільними музично-самодіяльними колективами Ван Чжун.....	297
Сутність методичної компетенції у контексті підготовки майбутнього вчителя музики до професійної діяльності Ван Юе.....	298
Взаємовплив соціокультурних та професійних детермінант у формуванні комунікативної культури особистості в сфері мистецької освіти Ван Яцзюнь	299
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музики до розвитку музичного сприйняття школярів Горожанкіна О. Ю.	301
Педагогічні принципи формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики Грінченко А. М.	302
Вокально-хорова робота в професійній підготовці вчителя музичного мистецтва в педагогічних навчальних закладах Жилкіна О. І.....	303
Професійна мобільність майбутнього вчителя музики Кабур Л. М.....	305
Акмеологічний напрям підготовки викладачів мистецьких дисциплін у сучасному вимірі Козир А. В.....	306
Втілення інноваційного доробку педагогічної науки у практику підготовки вчителя музичного мистецтва Кьон Н. Г., Ян Сяохан.....	307
Представления и воображение в структуре художественно-образного мышления пианиста Ли Юе	309
До питань організації методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті компетенційного підходу Лю Сянь.....	310
Щодо проблеми професійної самоосвіти майбутніх учителів музичного мистецтва Мамікіна А. І.....	310
Структура вокально-естрадної обдарованості учнів молодшого шкільного віку Мамікіна О. А., Ду Дзцілун	312
Педагогические принципы работы в вокальном классе по отбору репертуара в контексте организации художественно-коммуникативного опыта Мен Сиан.....	313
Педагогічні принципи формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики Мінь Шаовей	314
Визначна роль художнього мислення в системі фахової підготовки майбутнього вчителя мистецтва Нечаєва Л. В.....	315
Модернізація і розвиток вищої мистецької освіти: постнекласична альтернатива Олексюк О. М.....	317
Хоровий спів як засіб музичного виховання підлітків Осадча Т. В., Яворська Ю. Г.....	318
Теоретичні засади викладання мистецьких дисциплін Падалка Г. М.	319

Аудиальная культура личности в контексте восприятия музыки Пан Синюй	321
Сучасні тенденції методичної підготовки майбутніх учителів музики за кордоном Проворова Є. М.	322
Проблема виконавської впевненості у художньо-творчій діяльності майбутніх учителів музики та хореографії Реброва О. Є.	323
Організація самостійної роботи студентів з дисципліни «основи дослідження та викладання художньої культури» як форма вдосконалення професійної підготовки магістрантів Степанова Л. В.	325
Багатоаспектність застосування поліфонії у мистецькій освіті Хан Ле	326
Методологічні підходи щодо формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики Хуа Вей	327
Творчість у виконавсько-інструментальній діяльності вчителя музики Хуан Яцянь	328
Профессионально-педагогическая направленность фортепианной подготовки будущих учителей музыки для работы в Китае Чжоу Е	329
Використання нейробіки для розкриття творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва Шуплецова Л. Ю.	330
Категорія «світогляд» у проекції фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін Щолокова О. П.	332

***Секція 2. Методика та методологія викладання
профільних дисциплін мистецької освіти***

Развитие креативной способности студентов в поле художественно-прикладных ремесел Аль-Фавади Худам Межаал Салих (Ирак)	333
Методологічні підходи формування професійних умінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва Бартенєва І. О.	334
Технічні навички як шлях удосконалення навчання рисунку Басанець Л. В.	334
Специфіка викладання дисципліни «вступ до мистецтвознавства» Белічко Н. Ю.	335
Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості майбутнього дизайнера ХДАДМ Гончар О. В.	335
«Кольорознавство» як базова навчальна дисципліна для всіх напрямків дизайну та графіки Горбатенко Л. П.	336
Методика формування композиційної діяльності студентів архітектурно-художньої спеціальності Григор'єва В. Б., Поронік Е. Г., Споденюк С. І.	336

Методичні підходи до цільового навчального проектування інтер'єру Грицюк Л. С.	337
Пейзажна складова у формуванні одеської мистецької школи Кабаченко В. П.	338
Історичні аспекти розвитку образотворчої підготовки архітекторів Кайдановська О.О.	339
Концепція викладання навчального курсу «Міфологія»: культурологічний та мистецтвознавчий аспект Костюк І. В.	340
Дисципліна «історія образотворчого мистецтва» як важливий компонент у підготовці майбутніх художників Кубриш Н. Р.	340
До питання актуальності використання засобів ідентифікації для мистецьких закладів Литвинюк Л. К.	341
Натюрморт з глибоким простором: значення комплексу завдань для збереження традиції мистецької освіти Лоза Н. А.	341
Організація самостійної роботи студентів у вузі Лозінська Я. О.	342
Методика выбора мотива для создания многосеансного композиционного пейзажа в условиях пленэра Лозовский С. В.	342
Мотивация творческой активности студентов ХГФ на примере Одесского международного арт конкурса «Розовый бульдозер» Малик А. В.	343
Цифрові комунікації в глобальному освітньому просторі Малогулко О. П.	343
Актуалізація професійних умінь майбутніх учителів образотворчих дисциплін Маслова Т. М.	344
«Теорія живопису» як необхідна дисципліна у фаховій підготовці художників-станковистів Мельничук Л. Ю.	344
Artistic education in civilized contemporary society Ludmila Mokań-Vozian	345
Традиції образотворчого навчання у сучасній освітній практиці Мужикова І. М.	345
Колористичне рішення натюрморту з квітами в умовах пленерного освітлення Мунтян С. Д.	346
Роль малювання голів класичної скульптури в академічній системі художньої освіти Нагуляк П. І.	346
Значение дисциплины «скульптура» в формировании будущих архитекторов Олешко Л. И.	347
Методические основы работы с палитрой акварели: принципы получения сложного цвета разной насыщенности Островская И. А.	347
Використання художньо-педагогічного досвіду 1920-х років у процесі підготовки майбутніх викладачів образотворчого мистецтва Паньок Т. В.	348

Формування художньої культури майбутніх дизайнерів Пастир І. В.	349
Развитие композиционного мышления студентов IV курса ХГФ в процессе освоения живописи фигуры Пахомова-Власова Н. Г.	349
Методика викладання фахових дисциплін в майстерні Монументального живопису Наома (історичний аспект) Пилипенко І. Я.	350
Художественно-стилистический анализ академической постановки по живописи: актуальные задания для студентов 4 курса ХГФ Пономаренко М. В.	350
Створення швидких начерків у вивченні дисципліни «теорія та практика малюнку»: до організації самостійної роботи студентів за спеціальністю «образотворче мистецтво» Разінкіна О. М.	351
Науково-методична діяльність художників-педагогів «Одеського худграфа» Резніченко М. І.	352
Теоретическое обоснование комплексной системы упражнений в обучении живописи Рындин А. С., Рындина Л. И.	352
Особливості викладання дисципліни «методика художнього навчання» на ХГФ Серпіонова Е. Н.	354
Особенности компетентностного подхода в художественном образовании Смычковская О. М.	355
Дидактична концепт-модель художньо-графічної підготовки студентів в системі педагогічної освіти Твердохлібова Я. М.	355
Поширення особистого педагогічного досвіду на заняттях з образотворчого мистецтва Чекардин Ю. М.	356

***Секція 3. Українське мистецтво у світовому контексті:
компаративний метод дослідження***

Стилистические элементы традиционной иконописи в современных произведениях живописи Акридина А. В.	356
Китайская ширма XVII века из коллекции ОММЛК им. А. В. Блещунова: тематика и символика Андрущенко Н. В.	357
Кримські краєвиди в пейзажі-картині митців півострову другої половини XX ст. (регіональні та стильові особливості) Бондарчук Н.О.	357
Архетипічні структури у декоративних композиціях народного майстра Р.М. Палецького Величко Д. О.	358
Візуальні експерименти у кінокартинах Пітера Грінуея Галонська О. І.	359
Тема патріотизму в творчості Яна Матейка Головко Н. І.	359
Образ гетьмана в сучасному образотворчому мистецтві Данилюк А. В.	360

Мотивы и образы водной стихии в архитектуре «органических» стилей модерна и барокко Ивасик М. В.	360
Від червоної класиці до вільного експресіонізму Ібо Чжан.	361
Принципы импрессионистической живописи в пейзажных полотнах Петра Столяренко периода 1970–1990 гг. Пономаренко М. В., Ивченко О.	361
Особенности композиционного построения группового портрета Пономаренко М. Р., Конончук Н. Ю.	362
Культурологічні інтенції українського мистецького нонконформізму в світовому контексті 1960–1980-х рр. Котова О. О.	362
Образ и символ лотоса и розы в ритуальном искусстве Китая и Европы Лай Юэге.	363
«Ню» в творчестве Огюста Родена и Михаила Лысенко: опыт сравнительного анализа Лысенко Л. А.	364
Специфіка дослідження ювелірних прикрас північної правобережної України ХІХ – початку ХХ ст. з приватних колекцій Мальцева О. М.	364
Особливості пейзажного живопису Анатолія Горбенка Носенко А. І.	365
Репрезентація трансцендентного у творах нефігуративного мистецтва Осадча О. А.	365
Світоглядні категорії епохи модерн у практиці французьких постімпресіоністів 1880-1900-х рр. (до питань асиміляції постімпресіонізму в мистецтві України ХХ–ХХІ ст.) Павельчук І. А.	366
Аллюзии сюжета «поэт и муза» в «Портрете Михайля Семенка» (1929) Анатолія Петрицького Павлова Т. В.	366
Синтез станкового та монументального в роботах В. А. Гегамяна Паньків Г. С.	367
Колекціонування творів образотворчого мистецтва в Україні у другій половині ХХ – поч. ХХІ ст.: київська школа Петрашик В. І.	367
Мифологизм как тип художественного мышления в творчестве художников конца ХІХ – начала ХХ веков Порожнякова Н. Е.	368
Роль натюрморта в детских портретах кисти Зинаиды Серебряковой Пономаренко М. В., Просвирнина Ю. Л.	368
Українська народна ікона козацької доби в контексті розвитку духовності в сучасній художній освіті Рашевська А. А.	369
Значення приватних колекцій для курсу «Історія українського декоративно-прикладного мистецтва» Решетньова Г. О.	370
Індологія в контексті школи сходознавства в Україні Руденко В.	370
Ювелірне мистецтво Ольвії Понтійської перших століть нової ери Русяєва М. В.	371

Художні угруповання Харкова на межі XX-XXI ст.: організаційні і мистецькі засади Силенко А. В.	371
Реформи в художній освіті: погляд крізь віки Соколюк Л. Д.	372
Сатиричне зображення радянської дійсності 30-х років у серії офортів В. Єфименка до роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита» Спасскова О. П.	372
Полістилізм у розписах Олександра Савінова в Преображенському храмі садиби Наталівка на Харківщині Стешенко С. С.	373
Украинская парсуна и портреты художников модерна и авангарда: родственные черты Тарасенко О. А.	373
Авангардна традиція в художній практиці митців творчої майстерні «Burlukloft» (м. Суми) Тесленко І. О.	374
Анімалістичні символи-персоніфікації в англійській політичній карикатурі межі XVIII – XIX ст. Філатова М. І.	374
Взаємовплив фотографії і живопису в мистецтві прерафаелітів Харіна Ю.	375
Еволюція візуального образу натюрморту: пошарове сприйняття предметного простору Хрісанфова Д. В.	375
Театральне мистецтво баухаус і українська сценографія 1920-х років Чечик В. В.	376
Значимость древнего сакрального искусства в профессиональном становлении художника Шишман И. И.	376

Секція 4. Теорія і методика декоративно-прикладного мистецтва, дизайну та графіки

Стилізація, як мова народного мистецтва у викладанні розпису тканин Богайчук Л. Р.	377
Композиція у виконанні ескізів гобелену як важлива складова навчання декоративно-прикладному мистецтву Борисюк З. Д.	378
Китайский канон триединства как метод классификации основных положений теории композиции в графическом дизайне Вершинин В. Н.	378
Регіональні особливості вишивки Тальнівщини Головко Н. І.	379
Особенности бумаги как конструктивного материала в декоративно-прикладном искусстве Ковальчук Т. П.	379
Шовкодрук як художня техніка в контексті розвитку українського графічного мистецтва Малинка П. О.	380

Особенности рисунка Хаяо Миядзакі у формуванні персонажів та структури аніме художника Маренич Н. А.	380
Визуальные каноны графического дизайна в субкультуре хипстеров Павлов А. Е.	381
Методи пластичного моделювання об'ємних форм в дизайні Полисаєва О. О.	381
Технические приёмы и художественные ценности в современном молдавском гобелене Симак А. И.	382
Расширение творческих возможностей студентов художественных специальностей педагогических вузов средствами компьютерной графики Тарасенко А. А.	382
Значение книжной иллюстрации в обучающем процессе Токарчук А. В.	383
Українські національні традиції у святковому одязі: мистецтвознавчі рефлексії Цимбала Л. І.	383
Принципы дизайн-организации игровых пространств Цяо Шубей.	384
Японський екологічний плакат: основні вектори розвитку Шауліс К. К.	384

СИМПОЗИУМ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ»

Комунікативно-мовленнєвий супровід формування мовної особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти Богущ А. М.	386
Стратегія підвищення компетентності фахівців в галузі проблем сім'ї Жаровцева Т. Г.	388
Професійна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з батьками дітей дошкільного віку Богдан Т. М., Нанос А. Д.	389
Специфіка особистісно-зорієнтованої взаємодії майбутніх вихователів з дітьми раннього віку Буздуган О. А.	390
Естетичне сприйняття дошкільниками творів народних майстрів Одещини Інжестойкова В. О., ...	391
Проблеми інклюзивної освіти в дошкільних закладах України Іншаков А. Є.	393
Дидактична гра як один із засобів розвитку мовлення дитини Іншакова І. Є.	394
Розвиток почуття кольору дошкільників на заняттях з малювання Кавиліна Г. К.	395
Самостійна робота студента як засіб формування іншомовної комунікативної компетентності Камінська В. Л.	396
Формування етнокультурної компетентності в системі вищої педагогічної освіти Каразоглю (Геділ) Фатъма.	397

Актуальність введення в процес підготовки студентів за напрямом «дошкільна освіта» учбового курсу «спеціальна педагогічна допомога дітям з комплексними порушеннями у розвитку» Ковиліна В. Г.	399
Вплив теорії мовленнєвої діяльності на організацію професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ Ковтун О. В.	400
Аналіз феномену «наступність» в сучасній освіті Ковшар О. В.	402
Толерантна взаємодія учасників навчально-виховного процесу ДНЗ Колесник А. Г.	403
Використання інтерактивних технологій навчання у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів Коновалова К. І.	404
Розвиток мовлення дітей з синдромом Дауна з використанням новітніх інформаційних технологій Коргун Л. М., Суслова Н. С.	405
Соціальні уміння і навички дітей передшкільного віку – основа їхнього соціального здоров'я і пріоритет діяльності вихователя Лесіна Т. М.	407
Стимулювання майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до творчих проявів у навчальній діяльності Листопад О. А.	408
Дидактичні принципи навчання іноземної мови дітей дошкільного віку Лугіна О. В.	409
Особливості підготовки майбутніх вихователів до комп'ютеризації освітнього середовища ДНЗ Мардарова І. К.	411
Особливості роботи дошкільного закладу з родиною в інклюзивному середовищі Матата С. Г.	412
Педагогічні умови, модель і методика підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури Монке О. С.	414
Формування оздоровчо-гігієнічної цінності природи у дітей дошкільного віку Недодатко Н. Г.	415
Комунікативно-мовленнєва підготовка дітей передшкільного віку до навчання у школі Нікора М. П.	416
Акустичні нейромодуляції – орієнтований засіб інноваційних технологій логопедичної корекції у дітей з тяжкими порушеннями мовлення Павлова Н. В., Дегтяренко Т. В.	418
Формування професійних якостей майбутніх фахівців – вихователів дитячих навчальних закладів Прокоф'єва-Акопова С. А.	419
Активізація навчальної діяльності студентів як умова підвищення ефективності професійного становлення фахівців дошкільної освіти Просенюк А. І.	421
Методологічні орієнтири розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів Руденко Ю. А.	423

Організація професійної підготовки майбутніх вихователів у світлі компетентнісного підходу Савченко К. Ю.	424
Навчально-методичне забезпечення навчальної дисципліни «формування професійної культури майбутнього вихователя ДНЗ» Смолянко Ю. М.	426
Роль феномену «тьторство» в організації сучасного освітнього процесу Трусова А. М.	427

СИМПОЗИУМ «ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ»

Виробнича практика в контексті професійної підготовки майбутніх учителів китайської мови у виші Попова О. В.	429
汉语教学的现代手段：语音转录 王珏	430
浅谈对外汉语语音教学中的几点问题 董月	431
浅谈对外汉语同义词教学 李璋	432
浅谈幼儿对外汉语的课堂管理问题 刘艺阁	433
调查分析乌克兰汉语教学中的发音变难点 刘肖肖	435
上汉语课训练听力与阅读 娜科讷窃拿亚·丽丽娅	435
汉语言教学视角下HSKK成绩现状调查 -以来华（新疆）留学生为例 苏源	437
对外汉语教学中游戏的应用 徐倩	438
乌克兰汉语沉浸式教学模式的可行性 田润润	439
针对乌克兰学生的HSK(三级)考试准备方法 方琳	440
简论对外汉语教学中媒介语的使用问题 杨昭	441
任务型汉语课堂教学模式的探索与改革 张亚冰	443

СИМПОЗИУМ «СУЧАСНІ ВИМІРИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ»

Толерантність у особистісному вимірі майбутнього фахівця Бабчук О. Г.	445
Переживання самотності у співвідношенні з соціальним інтелектом студентів психологів Бедан В. Б.	446

Діагностика самостійної роботи майбутніх психологів в процесі природничо-наукової підготовки у вищих навчальних закладах Білик В. Г.	448
Психологічні межі особистості як основа асертивної взаємодії майбутнього педагога Бутузова Л. П., Сидоренко Н. І.	449
Особливості агресивності студентів різного типу міжособистісної взаємодії (гендерний аспект) Василенко І. А.	450
Особливості психологічного благополуччя майбутніх психологів Водолазська О. О.	451
Про один із підходів до розвитку професійної компетентності майбутніх психологів-бакалаврів Гавліцька А. В.	453
Social-psychological factors affecting children's and youth's risk development Dr. T. Novorun.....	454
Підготовка студентів-психологів щодо використання програми супроводу конфліктних підлітків із зони АТО в умовах рекреації Грек О. М.	455
Подготовка студентов-психологов к работе с педагогически запущенными учащимися Денисенко А. А.	456
Емпатійні переживання юнацтва, що виховується в повних та неповних сім'ях Журавльова Л. П., Литвинчук А. І., Можаровська Т. В.	457
Особливості психолого-педагогічних впливів у процесі формування здоров'яорієнтованої компетенції майбутніх управлінців Завидівська О. І.	459
Пассионарность как психологический предиктор самоактуализации у будущих учителей Иванова Я. В.	460
Development of future teachers Kazanzhy M. I.	461
Значення особистісних ресурсів у забезпеченні психологічного благополуччя людини Каргіна Н. В.	462
Особливості когнітивних процесів суб'єктів підприємницької діяльності Коломієць Т. В., Кулаковський Т. Ю.	463
Особливості емоційного інтелекту студентів-педагогів з різним рівнем особистісної зрілості Кошлань І. Г.	465
Психологічні особливості інноваційності у майбутніх педагогів Кузнєцова О. В.	466
Схильність до заздрощів та перфекціонізм студентів Лісовенко А. Ф.	468
Теоретичний аналіз проблеми становлення інформатизації суспільства та його вплив на особистість Максименко Ю. Б., Матохнюк Л. О.	469
Проблема формування ціннісних орієнтацій студентів на етапі навчання у ВНЗ Маліч І. В., Нєдова О. В.	471
Формування рефлексивної позиції студентів в умовах освітніх змін Марусинець М. М.	472
	669

Психологічна підготовка майбутніх психологів в умовах вищої школи Массанов А. В.....	474
Емоційний інтелект як чинник авантюристичності Меленчук Н. І.....	475
Рольова компетентність як головна детермінанта підготовки майбутнього практичного психолога Мірошник З. М.....	477
Рольова компетентність як комплементарна до особистісних якостей характеристика майбутнього практичного психолога Михайленко О. Ю.....	478
Особливості емпатичної спрямованості майбутніх педагогів на різних етапах професійного навчання Оріщенко О. А.....	479
Деякі аспекти психологічної готовності фахівців соціономічної сфери до роботи в оновленому правовому полі Перегняк І.....	481
Проблемы психологического изучения кризисов обучения студентов Пирог А. В.....	482
Риски інформаційного поразення личности в інформаційном обществе Плохих В. В.....	484
Проблема психолого-педагогической подготовки будущего учителя экономики в рамках педагогического университета Решетова И. А.....	485
Психокорекційна програма процесу адаптації підлітків в умовах рекреації Розіна І. В.	486
Концептуальне моделювання професіоналізму майбутніх психологів Санніков О. І.	488
Індивідуально орієнтоване психологічне подолання складних ситуацій Саннікова О. П.....	489
Особливості розвитку візуального мислення у студентів творчих спеціальностей Симоненко С. М.....	490
Психологічні чинники копінг-поведінки студентів у процесі взаємодії Ситнік С. В.....	491
Ролєграма та її роль у підготовці сучасного фахівця Талаш І. О.....	493
Співвідношення конфліктності та конфліктостійкості особистості майбутніх психологів Ульянова Т. Ю.	494
Психологічний супровід навчання у вищій школі в адаптаційний період Хмель Н. Д.	496
Емоційний інтелект майбутніх психологів, що відрізняються за тривожністю Черножук Ю. Г.....	497
Соціальна компетентність – якісна характеристика процесу соціалізації Шимко І. М.	499
Можливості актуалізування психологічної ресурсності у студентів-психологів Штепа О. С.....	500
Гедонистические тенденции современной молодежи Шульга В. В.	501
Використання візуалізованої репрезентації суб'єкта в глибинному пізнанні психіки Яценко Т. С., Біла О. А., Сіденко Ю. О.....	503

СИМПОЗИУМ «ГЛОБАЛЬНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ВПЛИВИ НА СИСТЕМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ»

Секція 1. Сучасні тенденції формування мовної особистості філолога в умовах мультилінгвального глобалізованого світу

Риторизация образовательного процесса как фактор формирования профессиональной компетентности студента Воробьева А. В.....	505
Методична презентація креолізованих текстів реклами на освітньому web-порталі Горіна Ж. Д.....	506
Сучасні виміри викладання мовних дисциплін іноземним студентам-нефілологам у вишах України Дворянчикова С. Є., Салахатдінова Е. Ш.....	508
Щодо формування лінгвістичної компетентності під час вивчення курсу «Основи термінознавства» у системі дистанційної освіти Колган О. В.....	509
Особливості професійної підготовки вчителів-мовознавців Крупеньова Т. І.	510
Лінгвоконцептологічний підхід до опанування студентами філологічних факультетів простору української культури Кучерява О. А.....	511
Використання гіпертекстової технології в процесі мовної підготовки фахівців Лазаренко С. В.....	513
Методи лінгвокультурологічного аналізу українського художнього тексту та дискурсу як ідентифікації цінностей і норм Марчук Л. М.....	514
Проблема розмежування порівняльних сполучників і модальних часток Марчук О. І.....	515
Хрононіми у структурі ідіостилю роману «Маруся Чурай» Ліни Костенко Мельник М. Р.....	517
Словникова робота на заняттях з російської мови як іноземної Надолинська А. С.....	518
Художній текст в системі сучасного естетичного виховання Немировська О. Ф.....	520
Навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в умовах багаторівневої ступеневої системи вищої освіти (аспектний аналіз) Попович А. С.....	521
Дидактичний потенціал використання відеоресурсу на заняттях з методики навчання української мови Прокопенко Л. І.....	523
Глобализация и информатизация учебного процесса в системе подготовки филологов-иностранцев Юган Н. Л.....	524

*Секція 2. Глобальні та інформаційні впливи на систему підготовки
вчителів-словесників. Викладання англійської мови*

Реалізація індивідуального підходу при навчанні іноземної мови студентів у немовному ВНЗ Беньковська Н. Б.	525
Соціальні мережі у навчанні англійської мови у вищих закладах освіти Біла І. В., Логвіненко А. Ю.	527
Викладання англійської мови студентам-іноземцям у фокусі особистості учня Богданова Т. Г.	528
Навчання студентів-іноземців написання творів описового характеру англійською мовою Висотченко С. В.	529
Стимулювання комунікативної активності студентів у процесі професійної підготовки Волкова Н. П.	530
Сучасні тенденції викладання англійської мови у вищій школі Голубова Г. В.	532
Механізми появи труднощів щодо вивчення англійської мови корейцями та можливі шляхи подолання таких проблем Гранський О. І.	533
Психофізіологічна обумовленість читання і говоріння Добровольська Н. Л.	534
Формування комунікативної компетенції студентів-лінгвістів на основі тренінгу Зайцева К. І.	535
Опис творів живопису як ефективна форма навчання студентів спеціального факультету в контексті комунікативно-когнітивної парадигми: естетичний аспект Зелена І. О.	537
Методи та технології формування фахової компетентності в усному перекладі у студентів магістратури Зінукіна Н. В.	538
Комунікативно-мовленнєві компетенції у підготовці докторів філософії до володіння англійською мовою для професійного спілкування: інформаційний вплив Зірка В. В.	539
Підготовка майбутнього вчителя до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі Ірхіна Ю. В.	540
Формування ключових умінь з англійської мови завдяки інтернет-технологіям Карпова О. О.	542
Щодо мотивації вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей Картель Т. М., Зайцева О. Ю., Сивокін Г. В., Мар'яненко Я. Г., ...	543
Використання методики мовного занурення в процесі колаборативного навчання студентів-педагогів Кожушко С. П.	544
Щодо навчання термінології іноземних студентів у процесі викладання фахових дисциплін Лук'янченко І. О.	545
Загальна характеристика компресійного методу інтенсивного навчання іноземних мов Мартінова Р. Ю.	546

Інтерактивна концепція підготовки майбутнього викладача іноземних мов у полікультурному просторі Мельниченко Г. В., Радкіна В. Ф.....	547
Лексичні засоби вираження жіночого роду іменників, що позначають живі істоти у сучасній англійській мові Михайлюк Н. П.....	549
Готовність майбутніх учителів до роботи зі школярами, обдарованими до вивчення іноземних мов Перішко І. В.....	550
Навчальна лексикографія: визначення та змістова різноманітність Слабоуз В. В.....	551
Мовна компетенція особистості професіонала як об'єкт комплексного дослідження Трубіцина О. М.....	552
Формування мовленнєвої компетенції з іноземної мови у студентів немовних ВНЗ Шостак І. І.....	553
Полікультуралізм як чинник глобалізації, що має вплив на систему підготовки майбутніх вчителів-словесників Ярмолів О. І.....	555
The development of students' socio-cultural and linguistic competence through teaching lexical gaps method Kahriman R.....	556
Binary classes as a means of increasing motivation for learning foreign languages in students of non-linguistic specialties Pampura S. Yu.....	557
Webinars in English language teaching Savchuk H. V.....	558
Using mobile apps to enhance communicative competence in and outside the efl classroom Slobodianiuk A. A.....	559
Specific features of the main speech skills set formation while teaching english to foreign students Sotnykov A. V.....	561
Using video fragments to develop speech fluency Vasylenko O. B.....	562
Virtual learning environments and their implementation to the training process Veretina I. A.....	564
Activization of students' cognitive activity by forming their positive motivation to learning foreign languages Yanchuk O. V.....	565
Classroom discourse: teaching intonation of speech acts Yeremenko T. Ye., Yumrukuz A. A.....	566

СИМПОЗИУМ «АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ»

Секція 1. Проблеми організації освітнього процесу та сучасні технології у підготовці вчителів фізичної культури

Обоснование общей концепции программы формирования знаний и умений ритма двигательной деятельности УФВ Афтимичук О. Е. Фаур М.-Л.....	568

Краєзнавчо-туристична діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах Богатов А. О., Бурдюжа С. В.....	570
Значення засобів плавання в системі фізичного виховання Бурдюжа С. В.	571
Актуальні проблеми професійного розвитку учителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти Войтовська О. М.....	572
Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту в контексті парадигмальних змін у вищій фізкультурній освіті Данилевич М. В., Іванова Г. Я	574
Формування професійної мобільності майбутніх учителів фізичної культури крізь призму андрагогічних ідей К. Д. Ушинського Денисенко Н.	575
Інформаційна компетенція як основа професійної компетентності магістрів фізичної культури і спорту Денисова Л. В., Бишевець Н. Г.	577
Особливості управління процесом підготовки майбутніх учителів у ВНЗ Джуринський П. Б., Богатов А. О., Кучеренко Г. В.....	578
Actuality of the problem of humanitarian priorities of students attitude to physical culture and sport Zavalniuk O. V	579
Особливості уніфікації змісту фізичного виховання студентів Завидівська Н. Н.	581
Роль ігрової діяльності у розвитку творчої особистості молодшого школяра Ігнатенко С. О.....	582
Features of formation of readiness of future teachers of physical training to pedagogical interaction in physical culture and health improvement activity Kravchenko Yu. V., Sushchenko L. P.....	583
Актуальні питання професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спортивно-масової роботи Овчарек О. М., Кальчева Н., Карагяур О.....	585
Про необхідність спецкурсу «туристичні ресурси південного рекреаційного регіону» для студентів, що навчаються на факультеті фізичного виховання Пелепчук О. С.	586
Засади психолого-педагогічних дисциплін професійного становлення майбутнього вчителя фізичної культури Пеньковець Д. В.....	587
Удосконалення теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури Проніков О. К.....	588
Основи управлінської підготовки магістрантів факультету фізичного виховання у педагогічних університетах Терентьева Н. О.	590
Необхідність підвищення статокінетичної стійкості школярів Чустрак А. П., Стадник А. В.....	591
Зарубіжний досвід впровадження активних відеоігор у заняття фізичною культурою школярів Чухланцева Н. В.	592

*Секція 2. Проблеми підготовки вчителів фізичної культури
до організації спортивно-масової діяльності*

Предпрофильная подготовка будущих учителей физической культуры с ориентацией на практику организации массового спорта в школьных спортивных клубах Антипова Е. В., Антипов В. А., Антипова М. В.....	594
Основні положення концепції професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах Василенко М. М.	596
Спортивно-ігрова діяльність як ефективний засіб і форма фізичного виховання молодших школярів Долинський Б. Т., Гришичкін С. В., Колесник І. В.....	597
Особливості організації волонтерської роботи майбутніх учителів фізичної культури в загальноосвітніх школах Захаріна Є. А.	598
Формування стійких мотивів до систематичних занять фізичним вихованням у студентської молоді Ігнатенко С. О.....	600
Развитие двигательного потенциала и эффективности его реализации в подготовке юных бадминтонистов Кизыма А. В., Кизыма А. А., Ладышкова Е. Ю.....	601
Развитие уровня оборонной достаточности путём совершенствования эффективности двигательной деятельности военнослужащих Кизыма А. В., Диуца И. В.....	603
Підготовчий етап з настільного тенісу у школярів Кучеренко Г. В., Хмільовська Н. Ю.	604
Національні компоненти гирьового спорту як прогресивне явище фахової фізкультурної освіти Мягченко О. С.	605
Методы повышения специальной работоспособности бегунов на средние и длинные дистанции Небож В. Т.	606
Аналіз проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності студентів засобами спортивно-масової роботи Онищук С. О.	607
Оперативно-тактичне мислення гандболістів: процес прийняття рішення Романенко С. С.	608
Оптимизация скорости перемещения пловца при выполнении старта и входа в воду Саламатов П. В., Бурдюжа С. В.	610
Математическое моделирование возможностей студенток в обучении плаванию Саламатов П. В.	611
Практика підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до проведення туристської роботи з учнівською молоддю Скрипченко І. Т.	613
Учебно-методическое обеспечение надёжности формирования навыков плавания в процессе обучения и совершенствования Ганчар А. И., Ганчар И. Л.....	614
Formation of professional competence of the future experts in fitness and recreation in the conditions of information of higher sports education Slobozhaninov P.	616

Підвищення загальної фізичної підготовки студенток на заняттях з футболу Терзі П. П.	617
Вдосконалення методики виховання силових якостей у студентів на заняттях з вільної боротьби Тодоров П. І.	619
Нейрофітнес – сучасний освітній предмет у підготовці фахівців з фізичного виховання Яшна О. П.	620

Секція 3. Збереження та зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу та медико-біологічні проблеми підготовки вчителів фізичної культури

Роль перинатальної патології ЦНС у виникненні мовних порушень у дітей Арнаутова Л. В.	621
Akmeological and competence approaches to the preparation of future teachers of physical culture for the health savings activities in the basic school Bezcopylny O. O.	623
Спортивно-оздоровчий туризм в системі фізичного виховання Богатов А. О.	624
Вправи аеробної спрямованості – як основа оздоровчо-тренувальних занять для студентів Бондаренко О. В., Веремєєва Д. Р.	625
Вивчення особливостей функціонального стану центральної нервової системи юнаків Босенко А. І., Долгієр Є. В., Котелевець І. Ю.	627
Формування культури здорового способу життя українців Джуринський П. Б., Хом'якова О. Ю.	628
Валеологічне виховання учнів загальноосвітніх начальних закладів Дроздова К. В.	629
Значення магістерського курсу «фізіологічні основи адаптації до м'язевої діяльності» у підготовці вчителів фізичної культури Жиденко А. О.	630
Здоров'язбережувальна спрямованість формування готовності майбутніх бакалаврів з туризму Захаріна А. Г.	632
Фізична культура як засіб збереження та зміцнення здоров'я і розвитку особистості студентів Ковальова Т. М.	633
Проблеми організації фізкультурно-оздоровчої роботи у навчально-реабілітаційних центрах Лещій Н. П.	634
Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів фізичної культури до корекційно-оздоровчої роботи в школі Начинова О. В.	635
О проблемах экологического воспитания образования в высших учебных заведения педагогического профиля Пелепчук О. С.	637
Адаптаційний потенціал учнів 8-9 років у динаміці навчального року Подгорна В. В., Майлатова М. С.	638

Теоретично-методологічні основи взаємозв'язку корекції мовленнєвої та рухової сфер розвитку в молодших школярів із порушеннями мовлення Подгорна В. В., Герера С. О.....	640
Theoretical aspects of forming the readiness of future fitness trainers for professional activity in fitness industry Pryma A. V., Putrov S. Yu.....	641
Бег за лидером по концентрическим кругам как метод оптимизации частоты сердечных сокращений Саламатов П. В., Небож В. Т.....	642
Теоретичні та методичні аспекти фізичного виховання дітей з сенсорними порушеннями на сучасному етапі Форостян О. І.	644
Развитие коммуникативной компетентности будущих инструкторов-методистов по эрготерапии Лебедь-Великанова Е. Е.....	645

Наукове видання

ГЛОБАЛЬНІ ВИКЛИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ ПРОСТОРІ

Матеріали

ІІІ МІЖНАРОДНОГО КОНГРЕСУ

18-21 травня 2017 року

Верстка – Н.М. Ковальчук

Підписано до друку 10.05.2017. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Cambria. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 79,05. Тираж 600. Замовлення № 0517-426.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65009, м. Одеса, вул. Сегедська, 18, офіс 431
Телефон +38 (0552) 39 95 80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.