

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
EAST EUROPEAN CONFERENCE

Łódź (PL)
29.06.2017-30.06.2017

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: 00-728 Warszawa, ul. S. Kierbedzia, 4 lok.103

e-mail: info@conferenc.pl

Zbiór artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej " Pedagogika. East European Conference " (29.06.2017-30.06.2017)

- Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. - 112 str.

ISBN: 978-83-65608-66-6

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów. Pisownia oryginalna jest zachowana. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour». Obowiązkowym jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" ©

Warszawa 2017

ISBN: 978-83-65608-66-6

WSPÓŁORGANIZATORZY:

International research group (Belarus, Poland, Russia, Serbia, Ukraine)
Virtual Training Centre „Pedagog of the 21st Century”
Global Management Journal

KOMITET ORGANIZACYJNY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), Dr. Hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
A. Murza (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;
A. Горохов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;
A. Kasprzyk, PhD, PWSZ im. prof. S.Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;
A. Malovychko, PhD, EU Business University, Berlin – London – Paris - Poznań, EU;
L. Nechaeva, PhD, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;
М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;
S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;
A. Tsimayeu, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), Dr. Hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska;
С. Беленцов, д.п.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, Россия;
Z. Čekerevac, Dr., full professor, „Union - Nikola Tesla” University Belgrade, Serbia;
Р. Латыпов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Россия;
И. Лемешевский, д.э.н., профессор, Белорусский государственный университет, Беларусь;
Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы.

Redaktor naukowy:

M. Stych, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska.

SPIS/СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Дзямулич Н.И. 7

DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF CERTIFICATION TRAINING OF TEACHING STAFF OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

Sytnikov O. P. 10

ПЕРЕКЛАДНІСТЬ ТА НЕПЕРЕКЛАДНІСТЬ МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Крыжак О.Ю. 15

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

Гузь О.І. 17

ДОБІР СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Охріменко Л. 20

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жукова К. Ж. 29

ПЕДАГОГІЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTI

Коваль М.С. 31

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

Карпенко А.П. 34

АКТУАЛЬНІ ПРБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

Арапов О.В. 40

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ЭФЕБИИ В IV ВЕКЕ ДО НАШЕЙ ЭРЫ

Фоменко Е.А. 43

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АЛГЕБРАЇЧНОЇ ШКОЛИ Д.О.ГРАВЕ

Довбня П.І. 45

COLLABORATION IN TEACHER WORLD

Ostafiychuk O.D. 49

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ З МЕТОЮ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зубенко Т.В. 52

ИННОВАЦИИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ

Андрущук Л.М. 56

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Стукалова Т.Г. 59

ВОСПИТАНИЕ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Замятина Е. И. 61

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ

Чегодаева К. А. 63

МАНУАЛЬНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МИСТЕЦТВА ДИРИГУВАННЯ

Ляшко М. П. 65

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНАМ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Добровольська А. М., 71

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Білецька М.В. 73

PHENOMENON OF INTERFERENCE IN TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT THE MEDICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE "FRENCH (THE SECOND FOREIGN LANGUAGE)")

Lashkiv T. V. 77

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІАНІСТА

Сопіна Я.В., Сопін О.І. 80

РІЗНОВИДИ ПЕДАЛІЗАЦІЇ ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Кожевнікова Л. В. 84

**ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Тинний В. І. 89

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ВОКАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ ЯК ОСНОВИ
ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ**

Плаксіна О. Ф. 96

**СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ
ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Ішутіна О.Є. 98

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ**

Сіласва І. Є. 101

**РОБОТА З АВТЕНТИЧНИМИ АУДІО МАТЕРІАЛАМИ ЯК ЗАСІБ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Тимофіїва К.М., Нагорна Ю. А. 106

**АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ
НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Новіцька Л.Ф. 109

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Дзямулич Н.И.

старший преподаватель кафедры словесных дисциплин

Луцкий педагогический колледж

Ключевые слова: гражданское образование, воспитание личности, личность

Keywords: civil education, personality education, Personality

Цель статьи: с общественно-философских позиций раскрыть роль гражданского воспитания личности в формировании социального идеала будущего специалиста.

Исследуя выбранную проблему, мы в данной статье раскрыли современное понимание научных терминов «гражданское воспитание». Можем сравнить несколько определений этого понятия: «Гражданское воспитание – воспитательная деятельность с целью осознания воспитанниками механизмов функционирования современного государства, прав и обязанностей граждан этого государства; формирование представлений о мире, гражданских и патриотических чувств и подготовка к участию в общественной жизни на принципах демократии, связи с государственными органами власти, с правом, экономикой и администрацией страны» [1].

Гражданское воспитание также может рассматриваться как «формирование гражданственности как интегративного качества личности. Гражданственность дает возможность человеку чувствовать себя юридически, социально, морально и политически дееспособным. К основным элементам гражданственности принадлежит моральная и правовая культура, которая выражается в чувстве собственного достоинства, внутренней свободы личности, дисциплинированности, в уважении и доверии к другим гражданам и к государственной власти, способной выполнять свои обязанности, в гармоничном

сочетании патриотических, национальных и интернациональных чувств» [6].

Методология научного познания в представленной работе определяется как система знаний о исходных положениях гражданского воспитания личности, которая включает следующие аспекты:

- обобщение основных принципов гражданского воспитания на основе изучения эмпирических фактов;
- учет принципов и методов получения научной информации для диагностики и предсказания основных аспектов гражданского воспитания личности в соответствии с развитием педагогической науки.

В развитии теории гражданского воспитания научная методология предусматривает:

- учение о содержании и функции научного знания;
- обоснование исходных, фундаментальных, общенаучных аспектов (на основе гипотез, концепций, фактов, педагогических закономерностей)
- учение о методах научного исследования и обобщения практического опыта реализации технологии гражданского воспитания.

В статье такой подход к пониманию основных положений гражданского воспитания личности дает основание конкретизировать основные задачи, предусматривающие:

- развитие интеллектуальных и творческих способностей;
- совершенствование гражданского воспитания личности;

– развитие интереса к самообразованию в реализации гражданского становления.

Эти задачи составляют определенный педагогический аспект и диалектически взаимосвязаны с психологическим аспектом, который предусматривает:

– развитие восприятия нового, положительного;

– совершенствование логической памяти, способности к гражданскому осознанию политических процессов;

– совершенствование процесса нравственного мышления.

Основные черты гражданина закладываются в детском, подростковом и юношеском возрасте на основе приобретенного опыта и в дальнейшем формируются в течение всей жизни. Основная цель гражданского воспитания – это воспитание нравственности, гуманизма и культуры. В современных условиях также важным качеством гражданственности является умение самоопределиваться, благодаря чему индивид может разумно существовать в условиях свободы выбора и ответственности за свой выбор.

Гражданское воспитание (в наиболее общем понимании) – это формирование общественного опыта человека (единство взглядов, идеалов, чувств, вкусов, потребностей и т.д.), необходимого для его самоутверждения как в области восприятия, так и в области творческой деятельности. Средствами гражданского воспитания являются искусство, природа, наука, мир человеческих отношений и тому подобное. Сформированный гражданский опыт – это становление и развитие мировоззренческих убеждений человека, его этических норм поведения [4].

Гражданское воспитание вызвало интерес с давних времен: учение пифагорейцев о влиянии природы и музыки на душу человека; идеи Платона об искусстве, которое формирует моральные устои и создает внутреннюю гармонию человека; концепция Аристотеля о катарсисе. Позже идеи гражданского воспитания четко

очерчены в произведениях Руссо, Дидро, Песталоцци, Ушинского, И. Франко, Леси Украинки, С. Русовой, А. Макаренки, В. Сухомлинского и многих других.

Сравнительный анализ научных терминов, представленных в педагогических словарях, показывает, что есть разные подходы к пониманию их содержания, и это позволяет выработать собственное отношение к видению современных аспектов гражданского воспитания личности.

Украинские ученые-философы В. Гвоздецкий, Е. Причепий, Л. Чекаль, А. Черный акцентируют внимание на исторических аспектах философии Просвещения и эпохи романтизма в Украине. В частности, в пособии «Философия» говорится о том, что если на этапе раннего Просвещения центром развития философской мысли в Украине был только Киев и в определенной степени Львов и Острог, то в первой половине XIX века во многих регионах отчетливо обозначилась тенденция к специфическому решению философских проблем и популяризации западноевропейской философской мысли [5].

Исследователи И. Бычко, И. Бойченко, Н. Бугский, В. Табачковский в «Философии» рассматривают духовность как составную часть гражданского развития личности. Они акцентируют внимание на том, что познание, мышление, сознание, чувства и ощущения, эмоции являются спецификациями той особой характеристики экзистенциального человеческого бытия, которую называют духом или духовностью. Субъектом духовности является то, что в истории философии называли «душой» [2]. Духовная жизнь состоит из настроений, чувств, стремлений, переживаний. Но «переживается» не предметное бытие, а продолжительность. Сюда же относится и переживания морального долга: я должен не потому, что меня заставляют извне, – я сам так хочу и так должен. Духовная жизнь есть переживание внутренних состояний человека – основой гражданского воспитания.

Важная роль в развитии теории гражданского воспитания принадлежит одному из основателей экзистенциализма, доктору психологии Карлу Ясперсу (1883-1969). Исследовательская деятельность Ясперса посвящена изучению человека, его общению с себе подобными. Центральной категорией его философии есть понятие коммуникации. Именно на этой почве ученый пытался решить вопрос о связи разума и экзистенции. В этом Ясперс наследовал Серена Кьеркегора.

Человек как живое существо отличается от других, но объективно он должен быть коммуникативен. Только при этом условии индивид может найти себя, свое «Я». Ясперс отмечал: «Воспитание определяет будущее человеческое бытие; упадок воспитания был бы упадком человека. И воспитание приходит в упадок, если исторически воспринятая субстанция распадается в людях, которые в своей зрелости несут за нее ответственность. Забота об этой субстанции становится сознанием опасности ее абсолютной утраты» [7]. Философские взгляды Карла Ясперса способствовали научным поискам в решении проблем нравственно-эстетического направления и гражданского воспитания личности.

Выводы: Одной из главных задач, над которой работает современная педагогическая

наука, является поиск надежных путей построения процесса гражданского воспитания личности, изучение и совершенствование профессиональной подготовки в современных высших учебных заведениях. Важным в решении этой проблемы является понимание принципов единства исторического и логического в современном гражданском воспитании личности, построенном на основе объективных данных психолого-педагогической науки.

Литература

1. Василюк А. Педагогічний словник-лексикон: Англ.-укр., укр.-англ. / Алла Василюк. – Ніжин, 2004. – С. 21.
2. Бичко А.К., Бойченко І.В., Бузський М.П., Табачковський В.І. Філософія: Підручник / А.К. Бичко, І.В. Бойченко, М.П. Бузський, В.І. Табачковський. – К.: Либідь, 2002. – 408 с.
3. Каленюк О.М., Нісімчук К.О. Технологія формування духовності: дидактичний аспект / О.М. Каленюк, К.О. Нісімчук. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2003. – 204 с.
4. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
5. Причепій Є.М., Черній А.М., Гвоздецький В.Д., Чекаль Л.А., Філософія: посібник для студентів вищих навчальних закладів / Є.М. Причепій, А.М. Черній, В.Д. Гвоздецький, Л.А. Чекаль. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 567 с.
6. Соціолого-педагогічний словник / Уклад.: С. У Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; За ред. В. В. Радула. – К., 2004. – С. 44.
7. Ясперс Карл. Духовная ситуация времени // Карл Ясперс Смысл и назначение истории. М., 1994. – С. 443.

DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF CERTIFICATION TRAINING OF TEACHING STAFF OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE

Sytnikov Oleksandr Panteliyovych

Candidate of Historical Sciences, docent, Director of Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education SHEE «University of Management Education» NAPS of Ukraine

Annotation: *The experience of using the remote form of certification training of teaching staff of professional educational establishments in Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education is revealed. Technology of implementation the full-time study and distant form with types of full-time and on-line instructive session is described. The model of self-education activity of course attendees the certification training at the distant stage is worked out.*

Key words: distance learning, the full-time study and distant form of certification training, structure of the curriculum, model of self-education activity, technical support and technology of distance learning.

Formulation of the problem. At the time of the information society when the information which must be able to find, translate into the experience of their own activities should be rapidly changing, dynamic, diverse an important role is given to distance learning.

«Distance learning is a set of modern technologies which provide the delivery of information in an interactive mode with the help of using information and communication technologies from those who teach (teachers, prominent figures in certain branches of science, politicians) to those who study» [1].

Relevance of the problem. According to the opinion of academician V.G. Kremen «Distance education is an instrument for solving modern problems of modernizing education in Ukraine» [2]. One of the most effective ways of implementing the concept «education throughout life» is a distance learning that is especially relevant for adult education.

Analysis of basic research and publications. Works of both domestic scientists (V. G. Kremin, V. O. Gravit, N. O. Dumansky, V. V. Oliynyk, V. M. Kukhareenko, N. E. Tverdokhlebova, L. L. Lyahotska, etc.) and foreign ones (J. Anderson, S. Willer, R. Cling, J.

Muller, A. Philips and others) are devoted to the problem of distance learning.

The expediency of transition in postgraduate pedagogical education to the full-time study and distant form of learning is determined primarily by the fact that is one of the forms of learning that enables to increase budget time without lengthening the duration of separation the course attendees of certification training from professional activity [4].

Introduction of distance learning technology gives an opportunity to diversify the methods and means of educational activities of attendees and self-control, to organize personalized learning, to create conditions for professional development of teachers [5].

At the same time L. L. Lyahotska notes that despite some scientific achievements the problem of distance learning as a pedagogical technology of lifelong education isn't enough studied. Attention is paid to the technical aspects of the introduction of distance learning technologies but psycho-pedagogic and theoretical and methodological issues of the development of pedagogical activities aren't taken into account [3].

Presentation of the main material. Bilotserkivsky Institute of lifelong profes-

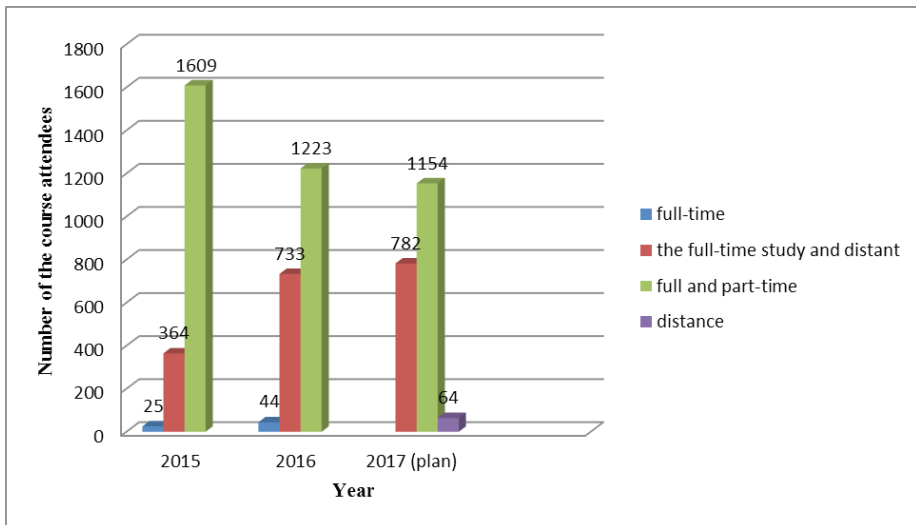


Fig. 1 – The number of the course attendees by the form of study in 2015-2017

sional education (the previous name is Donetsk Institute of Postgraduate Education in engineering and pedagogical staff) is a leading educational establishment in Ukraine which since 1979 has been dealing with the problem of postgraduate education of pedagogical staff of vocational schools.

The educational process at the institute is carried out according to the following forms: full-time, part-time, the full-time study and distant, distance. Positive dynamics of the growth of the full-time study and distant and distance learning forms is traced (Figure 1).

As shown in Fig. 1 in 2015 the total number of the course attendees who has improved their qualification in full-time study and distant form was 364 people, in 2016 it was respectively 733 people including 428 persons of masters of production training, 255 persons of teachers of professional-theoretical training and 50 persons of senior masters of vocational schools.

In 2017 the total number of the course attendees for the full-time study and distant form of 782 persons is planned including 440 persons of masters of production training, 311 persons of teachers of professional-

theoretical training and 31 persons of senior masters of vocational schools. As for the distance learning form in 2017 it was planned 64 persons including 26 persons of masters of production training and 38 persons of teachers of professional-theoretical training.

The full-time study and distant form of certification training includes three stages:

1 stage – the organizational-setting session is conducted as full time study or on-line;

2 stage – guided independent work of course attendees is conducted in distance form;

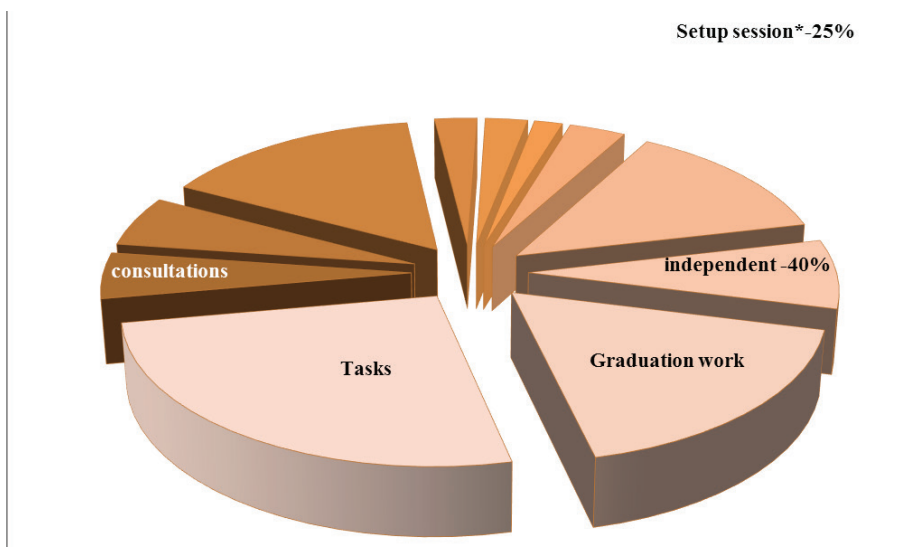
3 stage – offset session is conducted in full time study form.

The structure of the curriculum of certification training for masters of production training in full-time study and distant form of learning is shown at the Fig. 2.

According to Fig. 2 the total volume of independent work of course attendees in three stages is 60%.

Now it is time for maintaining the need and ability of the individual to self-education in the system of lifelong education.

At the Fig. 3 it is presented the model of organization of self-education of course attendees in the distant stage.

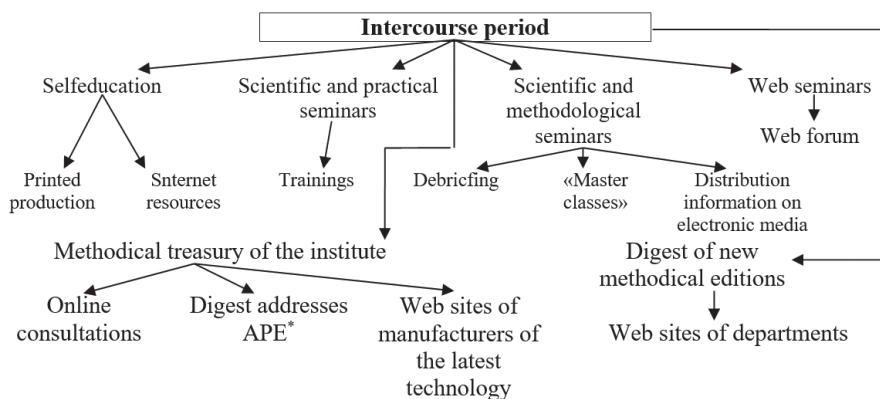


- Entrance control (D)
- Setup session
- Doing tasks according to an individual plan (I)
- Current module control testing (C)
- Online seminars (C)
- Internet consultations (chat, forum) (I)
- Final graduation work (I)
- Final session
- Outgoing control (D)
- Defense of the final graduation work (C)

**Possible version online*

Fig. 2 – The structure of the curriculum for masters of production training in full-time study and distant form of learning

Distant phase of course improvement – self-education



**APE – Advanced pedagogical experience*

Fig. 3 – Model of self-educational activity of course attendees in the distant stage

The institute creates conditions for controlled individual work of course attendees in intercourse period (Fig. 3) a large part of which is methodically provided through Internet resources.

For training in distance mode the platform PRUFFME is used which allows to connect up to 50 users at a time, provides interactive communication between teacher and course attendees. In connection with the increase of the volume of full-time study and distant form of learning and introduction of distance learning form all lectures according to the work programs are presented in the form of presentations which are available for using course attendees throughout the course of study.

Incoming, integrated modular and outgoing on-line testing is organized on the platform MOODLE. Section «course attendant» which is presented on the website of Bilotserkivsky Institute of lifelong professional education has information on passing certification training namely: documents of course attendant (questionnaire online, individual plans), topics of final graduation works.

«Methodical treasury» is created on the site of the institute and has bases of resources from the newest manufacturing technologies by branches and innovative pedagogical technologies of teaching and upbringing by professions. Information resources of modern production technologies are created for introduction into the educational process of establishments of professional education. There are materials of advanced pedagogical experience, annotated catalog of the best educational practices of pedagogical workers of vocational education establishments on the site of the institute. Internet counseling is carried out for course attendees of the certification training according to the schedule on the second distant stage on the themes of special courses: «Innovative activity of a teacher of a professional school», «Newest manufacturing technologies in the industry», «Pedagogical skill», «Communicative culture».

Electronic scientific and methodical complexes are worked out by scientific and pedagogical staff of the institute for content mod-

ules that are part of the work syllabus of certification training for full-time study and distant form of learning.

The structure of scientific and methodological complexes includes:

- annotation;
- a list of modules and thematic plans;
- lecture material with presentations;
- methodical recommendations and tasks for practical classes;
- questions for discussion at seminars;
- methodical recommendations and tasks for doing independent work of the course attendees;
- topics of final graduation works;
- a practical advisor for performing the final graduation work;
- glossary;
- list of recommended literature;
- hyperlinks to online resources and permanent online seminars of departments.

The cloud environment is used for access to educational and methodical materials (a total number of more than 150) both teachers and course attendees of the institute.

Conclusions. Teachers of vocational schools as the study showed don't often have pedagogical education so the formation (perfection) of their psychological and pedagogical competence is extremely actual. Distance learning creates optimal conditions for delivering the necessary information at a convenient time and place. It also reveals a wide field for self-education with the use of the Internet. It is no coincidence that the demand for distance learning technologies is increasing. This form of certification training of pedagogical staff of vocational schools should be developed in future with the development of the necessary didactic support.

Literature

1. Free encyclopedia «Wikipedia» [Electronic resource] – Access mode: <http://uk.wikipedia.org/wiki> [in Ukrainian].
2. Kremin V. G. Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Realization. Results. – K.: Hramota, 2005. – P. 196. [in Ukrainian].
3. Lyahotska L. A. Distance learning as a pedagogical technology of lifelong education / L. A. Lyahotska // Pedagogical sciences: coll. of scientific works. – Pol-

- tava: Publishing House of Poltava Pedagogical University, 2014. – P. 61-62. [in Ukrainian].
4. Oliynyk V. V., Gravit V. O. Main directions of modernization of educational activity in postgraduate pedagogical education / V. V. Oliynyk, V. O. Gravit // Scientific and methodological bases of modernization of educational activity of higher educational institutions of postgraduate pedagogical education on the basis of modern technologies: coll. of scientific works; NAPS of Ukraine, University of Management Education. – K., 2014 – P. 25-44. [in Ukrainian].
 5. Zakhar O. Features of the application of distance learning technologies in the system of certification training of teachers of informatics [Electronic resource] – Access mode: ena.ip.edu.ua.8080 / bitstream ntb 31355 / k08-23-27kdf. [in Ukrainian].

ПЕРЕКЛАДНІСТЬ ТА НЕПЕРЕКЛАДНІСТЬ МОВНИХ ОДИНИЦЬ

Крыжак О.Ю.

Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт им. И.Сикорского»

Ключові слова: перекладність, неперекладність, власна назва, географічна назва, архаїзми, неологізми

Багато мовних одиниць та мовних явищ і форм слів, словосполучень та речень не мають окремих змістовних, фонемних, морфологічних, лексичних і структурних еквівалентів у мові перекладу. Тобто вони є неперекладними. Наприклад, чимало українських жіночих та чоловічих імен слов'янського кореня є неперекладними: Віра – Vira, Богдана – Bohdana, Зоряна – Zoryana, Люба – Lyuba, Надія – Nadia та інші, лексичні значення яких англійці не розуміють. Незважаючи на те, що деяким з цих імен є прямі лексичні відповідники в англійській (Люба – Love, Віра – Faith, Надія – Hope), ці та інші національні імена не перекладаються, тому що Люба, Віра, Надія тощо – українські власні назви, а Love, Faith та Hope назавжди залишаться – англійськими.

Неперекладними, як і власні імена, є також національні прізвища, які часом зберігають прозоре значення кореневого компонента. Наприклад, як Tailor та Brown не перекладаються, як Кравець та Рудий, а транскодуються. Якби ці власні імена в перекладі було передано, як Кравець та Рудий, то читач міг би сприйняти переклад за український оригінал, а не за переклад. Тому не перекладаються і прізвища типу Johnson, Erikson, Jackson і Peterson, складові компоненти яких підказують, що йдеться відповідно про «Джонового сина» (Johnson) чи «Пітерового сина» (Peterson) та інші.

Але завжди чи переважно перекладаються прізвища американських індіанців, а також племінних вождів: John Big Dog –

Джон Великий Собака, Mary Running Deer – Мері Тікаючий Олень та інші.

Перекладаються також прізвища більшості королів, принців, царів: король Едуард Сповідник – King Edward the Confessor, король Карл Великий – King Charles the Great, князь Ярослав Мудрий – Prince Yaroslav the Wise, князь Мстислав Хоробрий – Prince Mstyslav the Brave.

Неперекладними є також абсолютна більшість географічних власних назв, які транскодуються іншими мовами: Boston – Бостон, Chicago – Чикаго, Detroit – Детройт, Salt Lake City – місто Солт Лейк Сіті, Oxford – місто Оксфорд, Portsmouth – місто Портсмут, New Castle – місто Нью Касл.

Відповідно неперекладними є також українські власні назви: Біла Церква, Богуслав, Кам'яний Брід та інші. Хоча не всі назви міст чи територій не є неперекладними. Наприклад: Ivory Coast перекладається як Берег Слонової Кості, а Xmas Island – острів Різдва, Cape of Good Hope – мис Доброї Надії. А пов'язано це з невідтворенням лексичного значення відповідної мовної одиниці мови – джерела засобами мови перекладу.

Неперекладними також є реалії суспільно – політичного життя. Ці поняття вміщують в себе переважно назви національних грошових одиниць: round – фунт, shilling – шиллінг, farthing – фартинг, sixpence – сікспенс, які не мають відповідників у мові перекладу. Їхнє значення може передаватись описово. Наприклад: farthing – фартинг – англійська монета найменшої номінації (типу копійка).

Аналогічно відтворюється значення тих реалій, які означаються певні специфічні національні набутки, такі як: лорд, леді, містер, сер, джентльмен; а в українській мові: борщ, гривня, козак, степ, вареники. А значення цих слів, має перекладатися описово. Наприклад: *kutya – boiled peeled wheat with ground poppy seeds and honey.*

До неперекладних мовних одиниць також належать ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, архаїзми. Як правило, такі вирази передаються описово: *to accept the Children Hundreds* – скласти з себе обов'язки члена парламенту, набрати в рот води – *to be silent*. До архаїзмів належать слова та вирази, які з часом вийшли із ужитку: *жупан – Kozaks elaborate jacket*. Також неперекладними є запозичені неологізми: *offshore* – офшорний (вивезений чи перебуває за кордоном).

Також до неперекладних відносяться і деякі фонетичні явища, зокрема українські та англійські голосні та приголосні звуки, які замінюються близькими чи й зовсім далекими від них звуками.

Таким чином, перекладність та неперекладність, є об'єктивно існуючими явищами, з якими доводиться стикатися в кожному перекладі з будь – якої мови. Причому не лише при відтворенні лексичних та морфологічних одиниць, або морфологічних явищ, але й фонетичних явищ і деяких структурних синтаксичних явищ, характерних для національної мови оригіналу чи мови перекладу.

Список використаних джерел

1. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу. – Київ: Юніверс, 2002.
2. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу. – Вінниця: Нова книга, 2003

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

Гузь О.І.

ст.викладач кафедри хімії Сумський національний аграрний університет

У статті розглядається застосування інноваційних технологій в процесі вивчення хімічних дисциплін при підготовці спеціалістів аграрного сектору вищим навчальним закладом. Розглядаються деякі види інноваційних технологій, які використовуються в процесі вивчення хімії.

Ключеві слова: інновації, інноваційні технології, навчальний процес.

В статье рассматривается применение инновационных технологий в процессе изучения химических дисциплин при подготовке специалистов аграрного сектора высшим учебным заведением. Рассматриваются некоторые виды инновационных технологий, которые используются в процессе изучения химии.

Ключевые слова: инновации, инновационные технологии, учебный процесс.

This article discusses the application of innovative technologies in the process of studying chemical disciplines in the training of specialists in the agrarian sector by a higher education institution. Some types of innovative technologies that are used in the study of chemistry are considered.

Keywords: Innovations, innovative technologies, educational process.

Сучасний розвиток суспільства висуває певні вимоги щодо освітньої і професійної кваліфікації працівників, задіяних у різних галузях агропромислового виробництва. Основною рисою випускника вищого навчального закладу будь-якого профілю має бути його конкурентоспроможність, що передбачає не лише володіння теоретичними знаннями, а також здатність застосовувати набуті знання на практиці, високий рівень загального розвитку, володіння комунікативними навичками, уміння мислити цілісно, критично і нестандартно, приймати самостійні рішення й адаптуватися в мінливих умовах, виявляти творчий підхід до розв'язання проблемних виробничих ситуацій.

У системі вищої освіти виділяємо такі інноваційні технології: інновації в змісті вищої освіти, інновації в педагогічному процесі, інновації в організаційних структурах вищої освіти, інновації в діяльності та відносинах між викладачами і студен-

тами, інновації і сфері освітніх послуг, інновації в галузі міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів [3].

Інформаційні технології становлять методичне обґрунтування побудови педагогічного змісту комп'ютерної програми, так було створено мережу різноманітних комп'ютерних навчальних програм, серед яких основними є комп'ютерний підручник, контролюючі та ігрові програми [4].

Формуючи загальні компетенції в інноваційних технологіях навчання необхідно задіювати комунікативну складову сучасного навчального процесу. Іншими словами, передача, зберігання, відтворення навчальної інформації за допомогою глобальної мережі Інтернет створює можливості становлення нової якості теорії і практики навчання. Засоби комунікаційних технологій звільняють викладача від безлічі рутинних функцій. Викладач може управляти процесом навчання, створюючи оптимально гнучкі програми

вивчення наочного курсу хімії, доступні в часі і просторі, індивідуально відповідні до кожного студента. При цьому у студента виробляються навички спілкування з комп'ютером, з'являється досвід використання сучасних інформаційних технологій, виховуються якості комунікативності і соціальної інтерактивності. Навчальна діяльність стає якіснішою, ефективнішою, наочно орієнтованою, доступною і цікавою.

На сучасному етапі формування і функціонування наявних наочних освітніх ресурсів необхідне створення навчально-методичного комплексу нового покоління як навчального середовища по хімічним дисциплінам. Дане навчально-інформаційне середовище є зручним засобом створення, зберігання і відтворення навчально-методичних матеріалів, здійснює навчання і виховання студентів в умовах глобальної інформатизації суспільного життя, використовує як нові, так і традиційні прийоми, методи і засоби навчання хімії, підвищує роль самостійної роботи студентів, а також стимулює їх пізнавальну діяльність.

Для формування навичок і умінь у студента можна використовувати електронний практикум – навчальне середовище, що регулює процес отримання знань по дисципліні, що виробляє вміння вирішувати ключові задачі по курсу що вивчається, організуючи порядок виконання індивідуальних завдань.

Інформаційно-модульна технологія дозволяє активно використовувати дистанційне навчання в системі Moodle, що базується на використанні широкого спектра різноманітних інформаційних, технологічних та технічних засобів, які дозволяють побудувати навчальний процес без урахування місця та часу. До найважливіших рис дистанційного навчання дослідники відносять гнучкість, модульність, паралельність, повноту інформаційного доступу, економічність, технологічність, соціальну інтернаціональність, пізнавальну діагностичність

та гуманність. Комп'ютерні системи навчального призначення надають можливість диференціювати процес навчання, застосовувати індивідуальний підхід, контролювати особистість із діагностикою помилок та здійснювати зворотний зв'язок, забезпечувати самоконтроль і самоперевірку навчально – пізнавальної діяльності; скорочувати час навчання за рахунок виконання комп'ютером складних обчислень; демонструвати візуальну навчальну інформацію; моделювати й імітувати процеси і явища, проводити лабораторні роботи, експерименти й дослідження в умовах віртуальної реальності; прищеплювати вміння приймати рішення тощо.

Особливо актуальними в нових технологіях навчання є питання створення, розвитку і використання інструментарію для оцінки якості знань і ключових компетенцій, що набувають такими, що навчаються. Тести використовуються для організації самоконтролю з боку студентів, а також поточного контролю по темах і комплексного підсумкового контролю по дисципліні «Хімія» в цілому. У режимі тренінгу результати з кожного питання забезпечуються відповідним коментарем. У режимі підсумкового контролю студенту виводиться тільки загальний результат, при цьому викладку доступний повний аналіз тесту. Для перевірки знань використовуються питання, коротка відповідь, відповідність, питання по тексту.

Таким чином, інноваційні технології – важливий чинник навчально-виховного процесу. Вбачаються широкі перспективи використання інноваційних технологій у системі вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система вищої школи: шляхи відродження / Д.В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / Ред. кол. Л.І. Даниленко та ін. – К.: Логос. – 2000. – С. 158-160.
2. П.Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів // Рідна шк. – 1998. – № 6. – С. 68–71.

3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень // К.: Грамота. – 2003. – 216 с.
4. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О.І. Навроцький // Монографія. – Х.: Основа – 2000. – 240 с.
5. Хуторской А. В. Современные педагогические инновации на уроке //Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 5 июля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0705-4.htm>.
6. Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі//Український науковий журнал «Освіта регіону». – Режим доступу:<http://social-science.com.ua/article/263>

УДК 811. 161. 2 (07):373.3.026

ДОБІР СЛОВЕСНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Леся Охріменко

викладач методики

української мови в початкових класах, заступник директора з навчально-виробничої роботи КЗЛОР Самбірського педагогічного коледжу імені Івана Филипчука

У статті розглядається добір словесних методів навчання, серед яких провідне місце займають розповідь і її типи, бесіда та її види. Розкривається взаємозв'язок методів і прийомів навчання. Наводяться приклади опису, художньої розповіді, пояснення як розповіді і як бесіди та евристичні бесіди.

Ключові слова: бесіда, розповідь, метод, опис, прийом, словесний, художня розповідь, евристична бесіда.

Леся Охрименко

преподаватель методики украинского языка в начальных классах, заместитель директора по учебно-производственной работе КЗЛОР Самборского педагогического колледжа имени Ивана Филлипчука

ОТБОР СЛОВЕСНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается отбор словесных методов обучения, среди которых ведущее место занимают рассказ и его типы, беседа и ее виды. Раскрывается взаимосвязь методов и приемов обучения. Приводятся примеры описания, художественного рассказа, объяснения как рассказа и как беседы и эвристической беседы.

Ключевые слова: беседа, рассказ, метод, описание, прием, словесный, художественный рассказ, эвристическая беседа.

Lesya Okhrimenko

Teacher of methodology of Ukrainian language at primary school, Deputy of head master of training and production work at CILRS «Ivan Phylpynchak Sambir pedagogical college»

SELECTION OF VERBAL TEACHING METHODS AT THE UKRAINIAN LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

The selection of verbal teaching methods is examined in the article. A narrative and its types, a conversation and its types are the main ones among these methods. The interconnection of teaching methods and techniques is revealed. The examples of a description, an artistic narrative, an explanation as a narrative or as a conversation and a heuristic conversation are given.

Keywords: conversation, narrative, method, description, technique, verbal, artistic narrative,

heuristic conversation.

Постановка проблеми

У умовах реформування змісту освіти з української мови в початковій школі важливе місце належить методам і прийомам навчання, які забезпечують інтенсивність оволодіння учнями мовними знаннями та мовленнєвими уміннями й навичками.

Успішне розв'язання проблеми добору словесних методів навчання на уроках української мови залежить від змісту навчального матеріалу у початкових класах, який є сьогодні реформований відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти [1, 1- 18]. Водночас від учителя багато залежить, як донести його до молодших школярів, які дібрати методи і прийоми навчання, щоб працювали на учня, давали йому мовні знання та формували його як особистість.

Вивчення педагогічного досвіду з цієї проблеми засвідчило, що на практиці учителі загальноосвітніх шкіл I ступеня Львівського регіону працюють над програмовими вимогами з української мови. На питання анкети, які методи і прийоми використовують учителі, навчаючи дітей української мови, вони відповідали по-різному. 38 % учителів використовують пояснення правил, 34% респондентів застосовують метод репродуктивної бесіди, 22% – роботу з підручником, 6% опитаних респондентів не дали відповіді на поставлені питання. На жаль, у відповідях учителів ми не знайшли розкриття таких словесних методів, як розповідь, художня розповідь, евристична бесіда, пошукові та проблемні методи навчання, інструктаж тощо.

Відвідуючи уроки української мови в 2–4 класах, спостерігаючи за добром методів навчання на цих уроках у загальноосвітніх школах Самбірщини Львівської області, ми побачили, що переважають в основному бесіди репродуктивного характеру.

Учителі загальноосвітніх шкіл зазначали про недостатність методичної допомоги з боку методистів та відсутність методичних рекомендацій щодо використання словесних методів навчання на уроках

української мови.

Отже, як бачимо, тема статті роботи є актуальною.

Аналіз останніх публікацій. Методисти та науковці у визначеннях поняття «метод навчання» розкривають такі ознаки, як організація цілеспрямованої діяльності учнів, відрегульованої за певним принципом діяльності, що являє собою систему прийомів [2;3;5;7].

У дослідженнях з педагогіки та фахових методик зазначається, що методи навчання як багатофункціональне явище вимагають постійного удосконалення в залежності із новими педагогічними технологіями, виховання, де учень стає суб'єктом навчання [4;6;9;10;12;13;15]. Він має навчитися спілкуватися, тому що слово буде дієвим, якщо воно буде в контексті з іншими словами, в реченні та в тексті.

У джерел розробок цієї проблеми знаходяться провідні дидакти та методисти початкового навчання (А.М. Алексюк, Н.П. Волкова, О.Я.Савченко, М.С.Вашуленко, Д.В.Луцик, А.С. Зимульдінова, М.М. Проць).. Так, А.М. Алексюк, Н.П. Волкова, Д.В. Луцик, В.В. Ягупов розкривають словесні методи навчання як основу навчання на всіх уроках у початкових класах [2;3;8;12]. О.Я.Савченко розглядає групу методів усного викладу матеріалу [13, 197].

Методисти під методом навчання розуміють взаємопов'язану діяльність учителя та учнів, спрямовану на засвоєння учнями системи знань, набутих умінь і навичок, їх виховання й загальний розвиток» [2;3;4;5;7;8;12;13;15]. Такі методисти, як М.С. Вашуленко, А.С. Зимульдінова, М.М. Проць висвітлюють види розповіді та типи бесіди, які можна використовувати на уроках української мови в початкових класах [6;10;12]. У цих та інших працях зосереджено увагу переважно на добір методів в залежності від змісту навчального матеріалу.

Мета статті. Висвітлити добір словесних методів навчання на уроках української мови через зміст навчання, який за-

кладений у навчальній програмі та підручниках з української мови для учнів початкових класів.

Виклад основної частини.

Аналіз удосконаленої програми з української мови для початкових класів показав, що в ній зосереджено увагу на змісті мовного та мовленнєвого матеріалу, подається перелік мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок з мови, якими мають оволодіти учні на кінець навчального року кожного класу початкової ланки. Однак учитель має сам дібрати такі словесні методи навчання, щоб учні результативно засвоїли програмовий матеріал з цього предмету [13].

Метод навчання є способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів, що має виконувати три функції: навчальну, виховну й розвивальну [7]. Це є складне педагогічне явище, у якому поєднані гносеологічний, логіко – змістовий, психологічний, педагогічний аспекти [12].

Кожний структурний елемент змісту освіти, відображаючи культуру суспільства (знання, засоби діяльності, досвід творчої діяльності, емоційно-чуттєвий досвід особистості), має різні функції та різні рівні засвоєння. Мовні знання і способи діяльності засвоюються, як відомо, на різних рівнях: усвідомленого сприймання; запам'ятовування і відтворення; застосування за зразком або у подібній ситуації, на рівні творчого застосування знань і способів діяльності.

Методи навчання мають забезпечити всі рівні засвоєння, а отже, враховувати мету й зміст освіти, закономірності учіння, можливості організації пізнавальної діяльності учнів.

Доступною і відомою є класифікація методів за джерелами знань. Враховуючи джерело надходження інформації, дію учителя і учнів у навчально-виховному процесі, словесні методи здійснюються через слово або його словесну форму, через повідомлення учителя або з підручника. До цієї групи можна віднести пояснення, розповідь, бесіду, інструкцію, читання

підручника, науково-популярної літератури тощо. Діяльність учнів полягає переважно в слуханні, осмисленні знань і наступних усних або письмових відповідях. Отже, слово в цій групі методів має вирішальне значення.

У методиці викладання української мови, за твердженням М.С. Вашуленка, використання методу вправ здійснюється паралельно і у взаємозв'язку із засвоєнням мовного матеріалу, який у переважній більшості випадків ґрунтуються на об'єктивних співвідношеннях між компонентами усного і писемного мовлення. [4,104].

Оскільки добір методів і прийомів навчання на уроках української мови в початкових класах учнів вимагає роботи над змістом навчального матеріалу на уроках української мови, то зупинимося на видах словесних методів навчання. Їхня особливість полягає у тому, що інформація подається учням через слово учителя, а сприймання її здійснюється у процесі слухання. Усю цю різноманітність іноді зводять до двох методів: евристичного (запитального) – бесіди; та акроматичного (викладацького) – пояснення, розповіді, інструктажу, роботи з підручником [13,198]. Ці методи можна використовувати, вивчаючи з учнями правила з правопису, граматики, оскільки під час бесіди відбувається ознайомлення учнів з мовними поняттями та явищами. За допомогою вдало поставлених запитань учитель спонукає дітей відтворювати раніше набуті знання, робити самостійні висновки та узагальнювати мовні явища і факти.

На нашу думку, класифікація методів навчання за джерелами знань ураховує всі основні функції і сторони методів, виявлені дидактико-методичною наукою, не відкидаючи не одну з них. Але вона не просто механічно з'єднує відомі підходи, а розглядає їх у взаємозв'язку і єдності, вимагаючи вибору їхнього оптимального поєднання. Вона має на меті цілісно показати такі аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів, як сприймання, осмислення і практичне застосування нового матеріалу з навчальних дисциплін.

Тому часом методи визначають як сукупність методичних прийомів, що забезпечують розв'язання завдань навчання [6; 8;9;10;12].

Усі дослідники розглядають взаємозв'язок понять «методу» і «прийому» в навчанні. Зупинимося на цьому більш детально. Прийом навчання найчастіше є складовою або окремою ланкою методу, виконує роль підсистеми у загальній їхній системі. Термін «прийом» широко використовується для характеристики розумової діяльності й навчальної роботи учнів. В такому разі йдеться про «прийоми розумової діяльності» як сукупність розумових дій, спрямованих на досягнення певної мети, і «прийоми навчальної роботи». Наприклад, аналіз через синтез – прийом евристичної розумової діяльності, а робота з текстом – прийом навчальної роботи.

Якщо систематизувати прийоми навчання згідно з їхніми функціональними можливостями, то можна виділити логічні, організаційні, технічні види прийомів. Звичайно, кожний характеризується ще і як словесний.

Для нашого дослідження важливим є те, що методи і прийоми навчання передбачають організацію пізнавальної діяльності учнів, а саме:

- оволодіння учнями системою мовних знань, мовленнєвих умінь, навичок;
- визначення дидактичних та пізнавальних завдань і залучення до їхнього розв'язання;
- організація навчальних дій, навчання способів розв'язання завдань; – забезпечення успішних результатів та інш.

До словесних методів навчання належать розповідь та її різновиди (художня, опис, пояснення), бесіда і її види, інструктаж. Розрізняються вони, головним чином, структурою змісту. Розглянемо застосування кожного словесного методу навчання зокрема на уроках української мови в початкових класах.

Розповідь як метод навчання передбачає усний виклад навчального матеріалу, який не переривається питаннями учнів

[11;13]. Розповідь – форма зв'язного монологічного викладу навчального матеріалу, яка характеризується образністю й емоційністю. Вона, як правило, поєднується з показом ілюстрацій, наочних посібників, а також із бесідою [13].

У процесі розповіді учитель за допомогою слова викладає, пояснює навчальний матеріал, а учні шляхом слухання, запам'ятовування і осмислення активно його сприймають і засвоюють.

Існують такі типи розповіді, як опис, художня розповідь, пояснення, інструктаж. Розкриємо детальніше кожний тип і наведемо приклади їхнього добору на уроках української мови.

Опис передбачає чітку, виразну, образну характеристику явищ, фактів, предметів, їхніх властивостей [12]. Головним завданням опису виступає ознайомлення учнів з предметами і явищами в сукупності їх головних зв'язків і залежностей. Це потребує від учнів значного запасу знань, розвиненої уяви, що робить описову розповідь значно важчою для сприймання, ніж усна розповідь. Увагу та інтерес учнів до опису підвищує показ характерних ознак описуваних предметів і явищ.

Опис використовується на уроках розвитку зв'язного мовлення в 2-4 класах і може здійснюватись за допомогою таких тем:

- за натуральними предметами (предмети навколишнього світу: будинки, дерева, овочі, фрукти, ягоди, квіти тощо);
- за змістом малюнків;
- за картиною різних жанрів;
- за серією малюнків;
- за серією малюнків, використовуючи опорні слова;
- на одну і ту ж тему, але для різних ситуацій.

Наведемо приклади описів, які ми використовували з учнями початкових класів.

Тема. Опис.

Мальви

Їх засівала мати, доглядали сестри, ними захоплювалися доні, онучки. Цей витвір природної краси рясно поливав

дощик, щедро зігрівало сонечко. Мальви – справжня прадавня прикраса рідної України.

І зараз мальви пишно прикрашають подвір'я, гордо виділяються серед великої кількості різнобарв'я квітів у садах, городах. Їхня перевага перед іншими квітами полягає у тому, що ці квіти практично не зривають, ними не розкидаються. Вони – вічні сторожі неповторної краси нашої землі.

Тема «Що вам відомо про веселку?»

Веселка має сім кольорів. Вони яскраві і цікаві: червоний, білий, фіолетовий, синій, оранжевий, жовтий, зелений. Кожен із них щось означає. Мені подобається синій. Бо це небо, частина прапора, волошки і багато іншого.

Яка чудова Веселка на небі!

Художня розповідь багата на образні засоби мовлення (порівняння, епітети, метафори) звернена до уяви та емоцій дітей. Художню розповідь можна використовувати на уроках розвитку зв'язного мовлення, під час написання творів, висловлювати особисті враження чи розкривати спогади.

Тема. Синоніми.

В українській мові існує безліч красивих слів. Але учень 3 класу забув про них і оперував тільки одним словом «гарний»: гарний костюм, гарний голос, гарний підручник, гарний інструмент. Чи правий він? Як можна використати в мовленні це слово? Допоможіть йому дібрати синоніми до поданих слів.

Тема. Антоніми.

Наближається до кінця наша подорож по Країні Лексикології. Вже зовсім поряд місто Лексикогорад, де у прекрасному палаці живе цариця Антонімія. Але перед нами встали високі гори. Яких помічників ми візьмемо з собою, щоб подолати цю перешкоду?

Учням пропонуємо такі завдання: Прочитайте текст. Які почуття він викликає? Як можна допомогти дітям? (Переробити текст, замінивши виділені слова антонімами).

Увечері я з друзями **пішов** до поїзда. До

станції було далеко. Дув зустрічний холодний вітер, **йму** було важко. **Прийшли** ми до станції, а поїзд саме відходить. Як погано, що ми спізнилися.

О.Я. Савченко вважає, що в початковій школі зміст розповіді має бути особливо продуманий, щоб докладне пояснення, дрібні подробиці, незрозумілі слова не відвертали увагу дітей від сутності засвоєного, а емоції не пригнічували розумових процесів у дітей[13]. Ще К.Д.Ушинський радив учителям: «Розповідаючи про якусь подію першого разу, ви повинні передати тільки головні її риси, дві, три цікаві, яскраві деталі. Якщо ви першого ж разу прив'яжете до події дуже багато пояснень і деталей, то все оповідання розвалиться в дитячій голові. Закріпите у ній спочатку небагато, але міцно, і потім уже потроху будуйте на цій міцній основі, що вкорінилася» [16,291]. Він же сформулював головні вимоги до цього методу: цікавий зміст, чітка, послідовна форма викладу, яка сприяла б усвідомленню та запам'ятовуванню матеріалу. Від розповіді відрізняється пояснення – чіткий виклад навчального матеріалу на основі аналізу фактів, доказів з формулюванням висновків [12;13;14;15].

Пояснення – найскладніший вид розповіді, тому воно є однаково важливим у викладанні всіх навчальних предметів.

Опрацьовуючи з учнями тему «Речення. Розповідні, питальні та спонукальні речення» у 2 класі, ми використовуємо ось таку розповідь-пояснення.

«Ми розрізняємо речення за метою висловлювання. Є речення розповідні, питальні та спонукальні. Метою розповідних речень є повідомлення, питальних – питання, а для спонукальних є висловлене прохання, побажання, наказ, тобто спонукування до дії. Інколи в цих реченнях уживають слова *хай, нехай*. Послухайте, як потрібно вимовляти ці речення: «Ми любимо нашу рідну мову». «Чи можна не любити нашу рідну мову?». «Ми завжди любимо нашу рідну мову!». У кінці розповідних речень ставимо крапку, у кінці

питальних – знак запитання. Якщо спонукальне речення вимовляється з підвищеною інтонацією, то воно водночас є й окличним. У кінці такого речення обов'язково ставиться знак оклику. Наприклад: *Любіть рідну землю! Хай завжди буде сонце! Ніколи не кажи неправди!*

Усі типи розповідей, які використовуються з навчальною метою, повинні мати чітку структуру: початок, розвиток подій, кульмінаційну і заключну частини.

У методиці виділяються ще й такі типи розповідей, як вступна, підготовча узагальнююча, підсумкова розповідь [10;12].

У підготовчій розповіді здійснюється підготовка до сприймання нового навчального матеріалу, що не може бути проведене іншими методами, наприклад, бесідою. Вона характеризується відносною стислістю, яскравістю, емоційністю, що дозволяє викликати інтерес до нової теми, порушити потребу в її активному засвоєнні та сформувані позитивні мотиви.

Підсумкова розповідь проводиться в кінці заняття. Учитель підсумовує головні думки, робить висновки і узагальнення, дає завдання для подальшої самостійної роботи з цієї теми.

Розповідь може бути репродуктивною і містити в собі проблеми, які потрібно розв'язати, вивчаючи ту чи іншу мовну тему [12]. Репродуктивна розповідь як метод навчання організовує сприйняття та усвідомлення учнями готової емпіричної або теоретичної інформації. У першому випадку це буде репродуктивна розповідь-опис, у другому – репродуктивна розповідь-пояснення. Ось завдання для використання методу розповіді.

– Поспостерігайте за квітами (осінніми, літніми, весняними, зимовими). Складіть розповідь.

– Знайти відкриття в навколишньому світі, поспостерігавши за природою, сонцем, хмарами на небі, травою на землі. Скласти розповідь.

– Поясніть, чи подібна хвоя сосни до трави. Що в них спільне, а чим вони різ-

няться? Розкажіть.

– Складіть розповідь на основі спостережень «У королеви Весни (Зими, Осені).

– Чи бачили ви бурульки узимку? Дібрати слова-ознаки, щоб описати їх: прозорі, кришталеві, іскристі, мокрі, блискучі.

Після проведення екскурсії в природу (сад, поле, ліс, луг, парк тощо) можна запропонувати учням дібрати слова – ознаки до таких слів: земля, струмок, сад, ліс, небо, друг, поле, сонце, зима (весна, літо, осінь).

Отже, на цих уроках головним завданням виступає навчити учнів спостерігати, порівнювати, замилуватися в природу і потім розповідати про свої почуття та неповторність відчуттів та невичерпність будь-якого явища чи предмета.

Як різновид розповіді є проблемний виклад навчального матеріалу. У такому разі проблема ставиться описово, а її розв'язання вимагає діалогічного методу навчання роботи.

Уявіть собі, що в мові змішалися всі слова. Як їх можна відрізнити? За допомогою яких ознак? Чи обов'язково знати про частини мови, чи –ні? Доведіть свою думку.

Поясніть своєму однокласнику, які слова можна утворити від одного слова: ліс; друг. Як можна це зробити? Які слова називаються спільнокореновими? А як вони називаються по-іншому? Доведіть свою думку.

Дидакти та методисти до словесних методів навчання включають бесіду та її види. Бесіда – це діалогічний (запитально-відповідальний) метод навчальної роботи [13, 201].

Метод бесіди реалізується за допомогою запитань – відповідей. Якщо запитання мають тільки інформаційний характер (Що? Де? Коли?), то бесіда є повідомляючою. Вона орієнтована на актуалізацію пам'яті, а мислення учнів є репродуктивним.

Бесіда на уроці мови включає такі завдання:

• прочитати пари слів, назвати наявні

у них однакові звуки і пояснити, якими буквами ці звуки позначено;

- прочитати слова з твердими і м'якими приголосними перед [u] – [i] (лис – ліс, кит – кіт, рис – ріс, мий – мій);
- перед [a], [y], [e] (сад – сяду; ряд – радий);
- перед [o] (соловей – сьогодні);
- перед [y] (туман – тюлень).

Якщо запитання до учнів мають проблемний характер (Чому? Як ви вважаєте? Чим можна пояснити? тощо), то бесіда є евристичною, або сократичною. У цьому випадку мислення учнів творче, продуктивне.

– Як прочитати африкати [дж], [дз], [дж'] та їх складові елементи [д], [ж], [з] (джміль – жук, дзвінок – зерно, ходжу – веду);

– Чому в словах сніг, слід, дні звуки [с'], [д'] вимовляються м'яко? Доведіть свою думку.

– Чим відрізняється вимова дзвінкого проривного [ɹ] та дзвінкого фрикативного [z] (ганок – гараж, агрус – агроном) та інші.

Метод пояснення передбачає словесне тлумачення мовних понять, явищ, фактів, слів, термінів, прикладів тощо. Головне його завдання – розкриття причинно – наслідкових зв'язків і закономірностей розвитку мови в цілому та фонетики чи орфоєпії зокрема..

Повідомляючи бесіда здійснюється з метою виховання в учнів мотивації до вивчення рідної мови.

– Кожен словосполучення прокоментуйте і доведіть правильність ваших суджень.

Йшли якомсь стежинкою гусак, гуска і гусенята, а на зустріч їм повзла гусинь.

– Ви хто такі? – запитала гусинь.

– Я гусак, це гуска, а то – наші гусенята, – ввічливо відповів гусак.

– А ти хто?

– А я ваша тітка, – похвалилася гусинь.

Гуси ображено загелкотали.

Чому образились гуси?

У результаті пояснення учні мають ознайомитися з такими вимовними нормами

то оволодіти відповідними знаннями:

- 1) чітка вимова всіх головних звуків під наголосом;
- 2) повнозвучна і ясна вимова голосних [a], [y], [i] в усіх позиціях;
- 3) вимова ненаголошеного [e] з наближенням до [u], а ненаголошеного [u] – до [e]; [o] до [y];
- 4) злита вимова африкат [дж], [дз], [дж'];
- 5) вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [z] (голуб, грім, сніг) та дзвінкого проривного задньоязикового приголосного [z] (лава, ганок, агрус);
- 6) дзвінка (не оглушена) вимова приголосних [б], [д], [д'], [з], [з'], [ж], [дж], [дз], [дж'], [г], [г'] у кінці слів та в середині перед наступними глухими (сад, дуб, мороз, ложка, везти);
- 7) оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [z] у [x] перед глухими в середині слів ([k'ixt'i], [voxko]);
- 8) дзвінка вимова глухих приголосних перед наступними дзвінками в середині слів: [молод'ба], [проз'ба], [вогзал].

Для того щоб пояснення було результативним, потрібно створити основу цього пояснення, тобто – актуалізувати (оживити, відтворити в пам'яті) раніше засвоєні знання, а відтак – здійснити логіку пояснення. Наприклад.

1) Прослухати слова. Визначити, чи правильно поставлено в них наголос. Виписати парами спільнокореневі слова. Зразок: село – селище:

весна, весняний, зима, зимовий, село, селище, леміш, неозоре, безмежне, мереживо, жити, живе, близько, близько, килим, кишеня.

2) Правильно промовити слова: крило, черешня, четвер, швидкий, зелений, календар, затишно, далеко, виразно, широко, злегка.

3) Правильно вимовити слова з апострофом або без нього: м'яч, пам'ять, надвечір'я, обов'язок, м'ятний, дерев'яний, кам'яний, солом'яний; буря, буряк, духмяний, цвях.

Процес пояснення мовного матеріалу буде ефективнішим, якщо учитель забезпечить надійний та оперативний зворотний зв'язок, отримуючи інформацію від

учнів про ступінь розуміння, глибину проникнення в сутність мовного матеріалу. Він забезпечує уважне спостереження вчителя за пізнавальною діяльністю учнів, їхньою поведінкою, зосередженістю, а також ставить запитання, які дозволяють оцінити ефективність свого пояснення.

Полегшують розуміння пояснювального матеріалу глумачення рідко вживаних слів, уточнення термінів (понять), використання аналогії та образного зіставлення, перефразування основних питань, використання повторення при роз'ясненні найбільш складних тем.

Наведемо зразок пояснення теми «Дзвінки й глухі приголосні звуки».

1. Актуалізація опорних знань.

– Чітко вимовте звуки в парах [б – п; д – т; г – х; г – к; дж – ч].

– Які з них утворюються з допомогою шуму і голосу?

– А які вимовляються тільки з допомогою шуму?

2. Пояснення нового матеріалу:

– Приголосні звуки, які утворюються за участю голосу і шуму, називаються дзвінками: [б, г, д, дж, дз, дз'].

– Приголосні звуки, які утворюються з участю тільки шуму, називаються глухими [п, т, ч, х, к, х].

3. Робота з підручником.

Серед словесних методів навчання оптимальними під час роботи над вимовою звуків є різні види бесід та пояснення. Основним джерелом інформації при використанні цих методів є слово вчителя. Від точності, яскравості, емоційності, забарвленості його мовлення, міміки, жестів залежить ефективність сприймання мовного матеріалу учнями. У вчителя, який не вміє пояснювати, учні будуть не встигати, але головне, не будуть любити рідну мову.

Можна застосовувати й інші види бесід. Евристична бесіда.

– Прочитайте подані вислови і скажіть, які з них можна назвати реченням і чому? (В осінньому лісі все чарівне. Осінь одягається в жовте вбрання. Розпалила багаття червона калина. (Речення вира-

жає закінчену думку).

– Як ми можемо назвати ці речення ? (Текст).

– Які особливості тексту ми ще знаємо ? (Заголовок, тема).

– Доповнити текст і дібрати заголовок.

Узагальнююча бесіда після проведення уроку-екскурсії.

– Потрібно скласти алгоритм поведінки в природі, підбравши для цього спонукальні речення: 1. Не ламай гілки дерев і кущів. 2. Не пошкоджуй кору дерев. 3. Не рви квітів – вони потрібні рослинам.

У залежності від різних основ – теми уроку, його мети можна по-різному поєднувати методи і прийоми навчання дітей. Так, на уроці вивчення нового матеріалу доречно використовувати бесіду, пояснення або ілюстрацію. Урок перевірки і корекції мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок потребує використання узагальнюючої чи підсумкової бесіди.

Якщо матеріал складний, не пов'язаний з раніше засвоєними учнями знаннями, використовують переважно всі словесні методи. За умови, що матеріал невеликий за обсягом і знайомий учням, застосовують розповідь бесіду. Для формування мовних умінь і навичок учнів не менш важливою є створення навчально – матеріальної бази. Таблиці, картини, предметні малюнки, наявність наочних посібників – усе це сприяє широкому використанню методів і прийомів демонстрації, ілюстрації, лабораторних, дослідних робіт.

Із урахуванням вікових особливостей та індивідуальних можливостей молодших школярів у розвитку загальної підготовленості можна використовувати доступні словесні методи та прийоми, які активізують пізнавальну діяльність учнів.

Висновки.

На уроках української мови в початкових класах ми визначили методи і прийоми, які успішно використовуються у процесі її вивчення. Серед словесних методів можна назвати ті, які впливають на поліпшення якості знань молодших школярів: розповідь та її види, пояснення, бесіда та

її види, евристична бесіда, вправи. А серед прийомів – це прийом наслідування, зразка, свідомої артикуляції звуку, аналізу, спостереження, порівняння.

Від вчителя початкових класів, його майстерності багато залежить, чи учень добре оволодіє уміннями й навичками правильної вимови. Тому він повинен використовувати не лише одні методи та прийоми, які йому найкраще вдаються, а й постійно вдосконалювати їх застосування.

А це в свою чергу забезпечує якість та ефективність знань, формування читацьких та мовних умінь молодших школярів, що веде до найближчого їх розвитку.

Отже, досліджено ефективність добору словесних методів і прийомів навчання української мови учнів початкових класів, розкрито поєднання таких методів, які впливають на якість мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів.

Література

1. Державний стандарт загальної початкової освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 7 – С.1-18.
2. Алексюк А.М. Загальні методи навчання у школі / А.М. Алексюк. – К.: Рад. школа, 1973. – 264с.
3. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння / А.М. Алексюк. – К., 1980. – 342с.
4. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: Метод. посібн. / М.С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
5. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. – К.: Видавн. центр «Академія», 2002. – 576 с.
6. Зимульдінова А.С. Сучасний урок української мови в початковій школі (тексти лекцій) / А.С. Зимульдінова, М.М. Проць. – Дрогобич, 2007. – 70 с.
7. Луцик Д.В. Дидактика. Навч. посібн. / Д.В. Луцик. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 184с.
8. Луцик Д.В., Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови в 2 класі. Частина 1 / Д.В. Луцик, А.С. Зимульдінова, Г.О. Філь, О.Ф. Химин. – Дрогобич: Вимір, 2003. – 184с.
9. Луцик Д.В. Рідне слово в рідній школі. Інтегроване вивчення читання та української мови в 2 класі. Частина 2 / Д.В. Луцик, А.С. Зимульдінова, Г.О. Філь, О.Ф. Химин. – Дрогобич: Вимір, 2004. – 312 с.
10. Методика навчання української мови в початковій школі. Навч.
11. посібник / За наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера, ЛТД, 2011. – 364с.
12. Навчальні програми для загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Генеза, 2012. – 392 с.
13. Проць М.М. Курс лекцій з методики викладання української мови в початкових класах / М.М. Проць, А.С. Зимульдінова. – Дрогобич: Вимір, 2008. – 280 с.
14. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504с.
15. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 7-278.
16. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Вибрані твори в 5 т. В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 419 – 656.
17. Ушинський К. Рідне слово: Книжка для тих, хто навчає // Вибр. твори: у 2 т. – Т. 2. – Пед. соч.: В 6 т. / К. Ушинський. – М.: Педагогіка, 1988-1990. – С. 290-300.

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Жукова К. Ж.

Студент ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, культура межнационального общения, воспитание.

Key words: preschool children, culture of interethnic communication, upbringing.

Сейчас образовательная система фокусируется на человеке, который воспитывается и развивается в многонациональной среде в духе патриотизма и взаимного уважения.

Образование играет значительную роль в приобщении растущего поколения к культуре межнационального общения. Усваивать нормы этикета общения ребенок способен практически с первых лет своей жизни. Образование направлено на решение данной проблемы.

Дошкольное детство – это период от 3 до 7 лет. Стремление к самостоятельности, подражание поведению взрослых – вот что является особенностью развития детей в этом возрасте. Однако, учитывая сложность современного мира и реальную степень развития ребенка, становится понятно, что его непосредственное участие в большинстве видах деятельности невозможно. Расхождение можно разрешить с помощью игры. Г. С. Абрамова: «Игра – это школа социальных отношений, в которой моделируются формы поведения дошкольника» [1, 170].

Дошкольников в их возрастном периоде характеризует внушаемость, чувствительность, эмоциональность. Они отличаются искренностью, неизмеримым доверием, подражанием взрослым. Чувства и опыт, которые переживает дошкольник, не проходят бесследно, они не просто хранятся в памяти всю жизнь, но и оказывают влияние на дальнейшее развитие дошкольника.

Таким образом, учитывая вышеупомянутые особенности ребенка, можно сде-

лать вывод, что он является наиболее подходящим для приобщения детей к культуре межнационального общения. Бесспорно, важное значение в этом имеет дошкольная образовательная организация. В стенах ДОО общение происходит среди дошкольников разных национальностей. Общение – важный фактор развития личности, средство воспитания человека. Оно регулирует поведение ребенка, его взаимоотношения с социумом. Общение, ядром которого является гуманизм, способствует развитию у ребенка положительных качеств, а общение, основанное на нетерпимости друг к другу, провоцирует конфликты и несогласия в группе детей.

Задача взрослых – воспитание симпатии к детям разных национальностей. Немаловажным является и формирование понимания того, что нельзя судить человека по его национальности, а нужно обращать внимание на то, каков он, какие совершает поступки.

В. И. Матис пишет, что культура межнационального общения формируется на основе «равенства людей независимо от их национальной принадлежности, интернационализма, коллективизма и демократии» [2, 355].

Задачи воспитания культуры межнационального общения у детей:

- 1) воспитание у детей чувства уважения ко всем национальностям;
- 2) воспитание любви к стране, природе, родному краю;
- 3) воспитание уважительного отношения к сверстникам различных национальностей;

- 4) воспитание межнациональной толерантности у дошкольников.

Овладение детьми знаниями о различных народах может способствовать выше обозначенных задач. Это могут быть сведения о месте проживания каждого из них, языке, народном творчестве, быте, искусстве, нравственных общечеловеческих качествах народа. Особенность формирования перечисленных представлений заключается в том, что дети имеют возможность познавать их в нескольких видах деятельности. Познание может осуществляться посредством изобразительной деятельности; чтения художественной литературы; прослушивания музыкальных произведений; знакомства с фольклором, с искусством разных народов, с использованием учебного материала и дидактических игр.

К средствам культуры межнационального общения у детей можно отнести:

- 1) разнообразные виды деятельности детей, о которых упоминалось ранее;
- 2) создание этнографической выставки, которая будет пополняться в результате совместной работы детей и родителей. Это окажет положительное влияние на взаимосвязь поколений в семье, а также на почтительное отношение к памяти о прошлом. Участвуя в пополнении выставки, дошкольники не только собира-

ют и изучают материал, но и совместно с родителями изготавливают муляжи предметов быта, шьют элементы национальной одежды разных культур;

- 3) различные национальные праздники, к которым дети будут испытывать любопытство и положительные эмоции.

Однако, используя данные средства воспитания, важно также правильно выбрать воспитателя, поскольку эффективность воспитания в большей степени зависит от воспитателя, его уровня нравственного развития, профессиональной и этнокоммуникативной компетентности. Педагогу следует владеть культурой межнационального общения и способностью для ее передачи детям.

В результате обучения у дошкольников должно сформироваться положительное эмоциональное отношение к различным национальностям.

Таким образом, долг как педагогов, так и родителей не только совершенствовать умственные способности детей, но и проявлять заботу о повышении их культурного уровня.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2003. – 704 с.
2. Педагогика межнационального общения / под ред. В.И. Матиса. – Барнаул: Изд-во Барнаульского государственного педагогического университета, 2003. – 510 с.

ПЕДАГОГІЧНА ОБДАРОВАНІСТЬ ЯК РІЗНОВИД СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ

Коваль М.С.

аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація. У статті частково розглянуто поняття педагогічної обдарованості в системі взаємодії учителя – учня. Виокремлено поняття педагогічної обдарованості учителя та учнів, названо критерії досягнення мети навчально-виховного процесу. Охарактеризовано структуру педагогічної обдарованості, котра може бути представлена трьома компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним.

Ключові слова: педагогічна обдарованість учителя; педагогічна обдарованість учня; педагогічна компетентність; педагогічні здібності.

Keywords: Pedagogical talent of the teacher; Pedagogical talent of the student; Pedagogical competence; Pedagogical abilities.

На сучасному етапі розвитку педагогічної думки постає питання переосмислення ролі педагога в освітньому процесі та підтримки обдарованих педагогів.

Педагогічна обдарованість – це комплекс специфічної чутливості, що дозволяє вчителю при вирішенні виховних і дидактичних завдань спиратися на загальні (спостережливість, пам'ять, мислення, уява, мова) і спеціальні (математичні, лінгвістичні, музичні, артистичні) здібності.

Під час вивчення відмінностей в системі знань талановитих і малоздібних вчителів, що мають приблизно однаковий стаж роботи, було встановлено, що ці відмінності полягають в рівні сформованості психологічних компонентів знань, перебудовують всю систему знань. У малоздібних вчителів критерієм відбору і композиційної побудови навчальної інформації є її виклад у програмах, підручниках, методичних розробках, тобто базовими є два компоненти знань (знання предмета і знання методики його викладання). У талановитого вчителя крім цього є ще щонайменше три критерії досягнення мети навчально-виховного процесу, які безпосередньо впливають на трансформацію

повідомлення, його адаптацію до конкретних умов діяльності: психологічні особливості засвоєння предмета конкретними учнями; соціально-психологічні особливості взаємин з класом і учнів між собою; аутопсихологічні особливості самого викладача (його знання, вміння, навички).

Ухвалення рішення та вибір методу, стратегія впливу відбуваються з урахуванням цих критеріїв. Таким чином, принципова відмінність компетентності талановитого вчителя від малоздібних – в психологічних компонентах системи знань. Досить високий рівень сформованості психологічних компонентів знань дозволяє вчителю переструктурувати всю систему раніше придбаних знань і перекодувати нові знання таким чином, щоб засвоєння цих знань стало засобом розвитку здібностей самих учнів.

За допомогою виявлення продуктивної моделі взаємодії вчителя з учнями в навчально-виховному процесі було встановлено, що при всій неповторності індивідуальної системи роботи загальними рисами її для всіх талановитих вчителів є такі: сім'ю учня вони вважають головним соціальним середовищем, яке здійснює безпосередній вплив на дитину, тому при-

діляють велику увагу педагогічній освіті батьків; організовують цілеспрямований вплив на своїх учнів через шефство над класом, дитячі громадські організації, батьківський актив, тим самим уникають небезпеки бути настирливими в пред'явленні дітям своїх вимог; в безпосередній роботі з учнями вони вміють виділити центральні педагогічні завдання: пред'явлення дисциплінарних вимог та виховання дисциплінованості, організація колективу і виховання колективізму, конструювання завдань і завдань для виховання уваги, працьовитості, старанності; талановиті вчителі велику увагу приділяють формуванню в учнів навичок продуктивного читання; максимально використовують творчі методи навчання і виховання, спонукають учнів до самостійного роздумів; в усіх без винятку обставин вчителя шукають і знаходять сильні сторони учнів. Система педагогічних навичок і умінь вчителя-майстра своєї справи також принципово відрізняється рядом особливостей: талановиті вчителі досягають кращих результатів в порівнянні з мало здібними за допомогою меншої кількості завдань, інструкцій, зауважень, шляхом більш доцільних впливів, вміючи зробити цілі педагогічної діяльності особистими цілями учнів; талановитих вчителів відрізняє вміння пред'являти навчальні завдання в такому порядку, щоб учні, вирішивши їх, досягли мети, тобто оволоділи навчальним предметом або певним видом діяльності; талановиті вчителі вміють знайти привабливих для учнів, але в той же час відповідні педагогічним цілям види діяльності.

У педагогіці встановлена залежність досягнень учнів від діяльності їх вчителів. Це дає підставу стверджувати, що система роботи вчителя є найважливішим фактором розвитку учнів, а його обдарованість – умовою розвитку творчих здібностей учнів [2].

Значущим чинником у рівні професіоналізму педагога є педагогічна обдарованість. Обдарованість визначається як сис-

темна, що розвивається протягом життя якості психіки, яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [4].

Педагогічна обдарованість розуміється як один з видів соціальної обдарованості. Саме в педагогічній обдарованості найбільш яскраво і концентровано виражається сутність соціальної обдарованості. Педагогічна обдарованість виступає як психологічна передумова розвитку здібностей до професій соціономічного типу. Вона сприяє розвитку професійних здібностей в цілому ряді областей людської діяльності, пов'язаних з відносинами в системі «людина – людина» (О.М. Климова) [6].

Дослідники Ф.Н. Гоноболін, Н.Д. Левітов, Н.І. Щербаков розглядають педагогічну обдарованість як комплекс здібностей, що дозволяють найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Структура педагогічної обдарованості може бути представлена трьома компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним. *Мотиваційний* компонент складають: здатність надавати особистісний сенс подій і власної діяльності, відносин з людьми, активна професійна спрямованість особистості викладача на розвиток сутнісних сил учня; інтерес до творчої та професійно-пізнавальної діяльності; потреба в самовираженні і саморозвитку. *Креативний* компонент включає в себе: творчість, пов'язану зі сприянням розвитку іншої людини; здатність до виявлення і постановки проблем; здатність до нестандартних рішень навчально-професійних завдань; ініціативність, самостійність. *Рефлексивний* компонент визначається спрямованістю особистості на усвідомлення свого «Я», виходом за його межі; активним пошуком шляхів професійного і творчого саморозвитку [5, с. 118].

Найвищих результатів у педагогічній діяльності досягають педагогічно обдаровані вчителі, які досягли високого рів-

ня педагогічної майстерності. в основу запропонованої нами моделі педагогічно обдарованої особистості були введені такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище середнього; педагогічна креативність, тобто здатність вчителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний фактор, який сприяє засвоєнню і трансформації знань в певній науковій сфері.

Слід зазначити, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей ще не забезпечує ефективність виконання ним педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він повинен вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і завдань, тобто володіти креативністю мислення [1, с. 92].

Котельникова І. М. зауважує, що особистість викладача є провідним фактором у процесі розвитку, виховання і навчання студентів. Викладач повинен бути професійно компетентний, мати систему поглядів і переконань, в якій велике значення

мають уявлення про самого себе, інших людей, а також про цілі і завдання своєї роботи, займати певну професійно-особистісну позицію, володіти особливими особистісними якостями [3].

Література:

1. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости / Е. Е. Антонова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – № 12. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 92-98.
2. Бермес О. А. Педагогические способности и педагогическая одарённость / О. А. Бермес // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/01/27/pedagogicheskie-sposobnosti-i>
3. Котельникова И. М. Профессионализм и педагогическая одарённость преподавателя вуза / И.М. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4561–4565. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55177.htm>.
4. Рабочая концепция одарённости. – М.: Магистр, 2003, 94 с.
5. Теряева С.А. Профессионализм педагога и педагогическая одарённость / С. А. Теряева // Педагогическое образование: история, современность, перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Казань: Отечество, 2012. – с. 118.]
6. Хрусталева Т. М. Педагогическая одарённость школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т. М. Хрусталева // [Электронный ресурс] Режим доступа: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/102_xrustaleva.pdf

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В ІСТОРИЧНОМУ АСПЕКТІ

Карпенко А.П.

ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди»

Ключові слова: основи християнського мислення, духовний ідеал, моральна досконалість, гуманістична свідомість, синтез мистецтв.

Keywords: fundamentals of Christian thought, the spiritual moral excellence, humanistic consciousness, synthesis of the arts.

Розбудова демократичної держави поступово починає набувати певних окреслень і напрямків розвитку гуманістичного суспільства формування суспільних відносин, що своїми витокami сягають в глибину століть. Актуальним для сучасних проблем українського суспільства є звернення до основ християнського мислення, до праць видатних філософів, педагогів, які замислюючись над істинами закладеними в Святому Писанні, опираючись на них, продовжували традиції загальнолюдської культури, до якої належить і православне християнство.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати про надзвичайно глибоке зацікавлення нинішніх науковців поверненням та більш ширшим застосуванням спадщини українських філософів, мислителів, богословів, педагогів епохи Відродження в Україні. В цій надзвичайно цікавій сторінці розвитку філософсько-педагогічної думки відображені шляхи становлення філософії, а в її рамках етичної філософії та педагогіки на шляху до формування високоморальної особистості, що мало кінцевою метою – становлення високоморального суспільства. Багатогранність, вагомість та необхідність більш глибокого пізнання творчого доробку видатних діячів минулого та його впливу на розвиток сучасної педагогічної науки в світлі повернення до багатовікових традицій та загальнолюдської культури спону-

кають нас розглянути деякі аспекти висвітлення проблем формування досконалої особистості.

XVII-XVIII століття для України стало важливим етапом у становленні певних парадигм духовного філософствування, яке мало значний вплив на розвиток освітніх та культурних традицій українців. Зокрема, боротьба проти покатоличення докорінно українських земель покликала до питання утворення братств, які знайшли найкращий шлях для збереження самобутності через освіту, тобто створення освітніх закладів, що мали за мету через синтез освіти і релігії створити досконалу особистість близьку до Божественного начала.

Поступове становлення вітчизняної освітньої традиції, поява системи шкіл: церковних, братських, січових, полкових в своїй основі покладалися на вивчення слова Божого, де віддзеркалені основні засади християнського ідеалу. Дослідники історії розвитку освіти в Україні цього періоду (Захара І.С., Матковська О.В., Новоселецька С.В.) відмічають, що педагогічні погляди багатьох учителів братських шкіл (К. Ставровецького, Л. Зизанія, П. Беринди, І. Борецького, М. Смотрицького, С. Полоцького, Є. Славинецького) характеризують мету освіти, яка полягала у досягненні спасіння душі через освіту.

Братські громади, що в цей час очолили суспільний рух за утвердження традицій української культури, збереження рідної

мови, формування самосвідомості народу України на принципах православної духовної традиції, стали каталізаторами нових ідей, щодо розуміння людини в українській культурі [1;31]. Представники братського руху замислюються над місцем людини в світі, її сенсом буття в земному житті, спираючись на принципи християнської етики, які вже мали досить сильну традицію в українському народі.

Поряд з цим значну увагу в роботах діячів братського руху приділено культурній спадщині греко-античного світу, переосмислення її в світлі формування нового ідеалу людини. Зокрема, аналізуючи особливості розвитку етичної думки науковці (Захара І.С., Матковська О.В.) відзначають, що трансформація існуючого ідеалу відбувалась відповідно до конкретних соціальних та ідеологічних потреб часу [1;31]. Через осмислення античної культурної спадщини з її ідеалами тілесної краси, життєлюбства, щастя епоха Відродження створила новий ідеал людини – християнина, що несе в собі гармонійне вдосконалення душі і тіла, використання даного Богом розуму для активного його використання в пізнанні оточуючого світу, себе самої, старанно примножуючи цей Божий дар.

Гуманістам епохи Відродження було властиве розуміння етичних норм не як дане щось ззовні, а як те, що може формуватись в природному середовищі, в життєво-практичній сфері. Братчики закликають до моральної досконалості, але не через страх перед потойбічною карою за вчинене, чи надією на винагороду, а керуючись розумними нормами людського співжиття. Це має відповідати засадам справедливості, правди, рівності. Ґрунтовні дослідження українських вчених (Захара І., Кашуба М., Нічик В., Лук М., Сурмай І. та інші) поряд із з'ясуванням характеру морально-етичних уявлень підкреслюють тісне поєднання їх з естетичним забарвленням. Для української ментальності цей фактор має основоположне значення через емоційно-почуттєве світосприймання,

коли “серце”, “душа” мислиться центром світобудови.

На час створення Києво-Могилянської академії та Острозької академії відмічається посилена увага в суспільстві до проблем моральності. Дослідники підкреслюють, що саме звільнення особистості від станової середньовічної ідеології, ствердження високої гідності покликали до життя появу нового вчення про людину, розуміння її земного призначення. Всі ці аспекти стали основними при складанні розділів моральної філософії прогресивними педагогами Києво-Могилянської академії.

Найбільш відомими серед них є Ф. Прокопович, М. Козачинський та Г. Кониський. Вони зосередили свою увагу на обґрунтуванні моральних обов'язків, на звільненні вчинків людини від волі Бога покладали надію на розум і волю людини, на свободу у виборі шляху досягнення щастя ми називаємо. Професори Києво-Могилянської академії, будують своє етичне вчення на визначенні сенсу життя людини, що зводиться до активності думки і волі, розуму і почуття, якими розум же і керує, та утвердженню блага в земному житті [2;14].

Слід також підкреслити, саме в XVII ст. намітилась тенденція, «що вела до розриву між світською мораллю та релігійними приписами»[2;11]. Викладачі КМА, і зокрема Г. Кониський, приділили значну увагу поняттю земного людського щастя і пов'язували досягнення його із задоволенням людиною своїх матеріальних і духовних потреб. Найвищим благом і насолодою в етичних працях професорів КМА проголошено спокій духу. А моральна досконалість є найвищою свободою, якої може досягнути людина, і саме розум може контролювати пристрасті, емоції та почуття людини, які здатні внести неспокій в душевне життя. Справжнє щастя людина має тоді, коли має душевний спокій, коли вона здатна трудитися, вдосконалювати свої навички, знання. Інтелектуальна діяльність є тією духовною силою,

що визначає дії людини. «Інтелект рухає волю..., бо нічого не можемо хотіти, чого б ми не пізнали»[3;413].

Острозька слов'яно-греко-латинська академія, яка також орієнтувалася на смаки і запити різних прошарків тієї епохи, розвивала різні течії і напрями української культури, філософської думки прихильності тому часу. Чудова європейська гуманістична освіта більшості острозьких діячів (викладачів Острозької академії та книжників науково-літературного гуртка при академії) дозволяла вести пошуки істини існування людини в тогочасному світі. Серед найбільш відомих діячів історія називає Герасима Смотрицького, Кирила Лука риса (в майбутньому Александрійський і Константинопольський патріарх), Клірика Острозького, Дем'яна Наливайка, Івана Вишенського Симона Пекаліда та багатьох інших.[4;62]

Барокова культура, поширена в Україні того періоду, синтезуючись із ідеями русько-візантійської традиції православ'я та ідеями західно-європейських гуманістів, що проникали з творами літератури, живопису, несли в собі поєднання релігійного і світського в усіх проявах життя. Активізація філософсько-естетичних категорій в цей період акцентувала свою увагу на єдності добра і краси. Зокрема відбувається становлення кордоцентричної філософської теорії, що стверджувала місцезнаходження душі. Мислителі того часу прихилиються до думки: «що душа має свою оселю не в мозку, як говорив Платон, а, за словами Христа, в серці»- підкреслював К.Сакович[5;469]. Острозькі діячі надають особливого значення духовній красі досконалості. Досягнення цієї досконалості мислиться через «здобуття людини, що відповідає бароковій культурі і наголошують на духовній високій духовності і служіння суспільному благу»[4;69-70]. Боротьба за права свого народу, відстоювання національних традицій, своєї православної віри від зазіхань католицизму через експансію України Польщею, Литвою та Австрією – все це

стало домінантою в творчій спадщині острозьких діячів

Гуманістичний світогляд XVII ст. ставив на перший план цінність людини. Вона, як відомо, не визначалася ні походженням чи величиною багатства. Саме доброчесність, благородство, моральна та фізична досконалість, творче ставлення до оточуючого світу були головними при оцінюванні людини як особистості, як подібної до Бога. Для періоду барокової культури, до якої належить творчість острозьких діячів, була характерною ідея доброчесності. Вона передбачала великий спектр способів діяльності, що мала на меті «життя згідно з природою,.....«внутрішньою» духовною природою». Поняття доброчесності включало в себе і розумне приборкання пристрасті, і прагнення до слави, і мужність, і активну діяльність, що в кінцевому результаті приведе до досконалої людини.

Цій меті в період барокової культури служать також живопис (іконопис), музика, літургійне дійство, шкільна драма. Низка мистецтвознавчих досліджень означеного періоду (Корній Л. Квасюк Л., Болгарський Д., Медведик Ю.) вказує на синтез мистецтв, що був направлений на створення певного стану духовного піднесення. Враховуючи особливе емоційно-чутливе сприймання оточуючого світу як властивість української національної ментальності, вчені підкреслюють різну функціональність сакрального живопису:

- декоративна – прикрашення храмів, відтворення подій, про які згадується у Святому Писанні у фресках, іконах, настінних розписах;

- релігійно-сакральна – коли через образи ікон людина прилучається до Божого образу, об'єднуючи видиме і невидиме, підносячи її до найвищого рівня;

- комерсативна – коли через малярські зображення людина навіть і не обізнана з священними історіями може доторкнутися до них, пізнати їх та взяти за зразок наслідування.[6;8]

В музиці продовжує інтенсивно розвиватися жанр духовного вірша, започатко-

ваний ще в XIV-XV століттях. Це було пов'язано з поширенням та закріпленням позицій православної віри. За визначенням науковців музична культура Візантії мала великий вплив на розвиток східно-європейської релігійної музики. Зокрема в Русі церковні наспіви мали риси полікультурності, тобто в музиці присутні мотиви багаті в етнічно-культурному відношенні (сирійський, арабський, персидський, єврейський, германський, слов'янський елементи).[7;17]. Процес секуляризації, характерний для виокремленого періоду, поступово приводив до поширення пісень духовного (церковного) змісту в світському середовищі. Зокрема спостерігається більш глибока фольклоризація мелодій, що було пов'язано з тенденціями демократизації в першу чергу в сакральному середовищі.

Наукові мистецтвознавчі дослідження періоду українського бароко (Болгарський Д., Медведик Ю., Корній Л. та інші) виокремлюють деякі аспекти секуляризації духовної тематики, та їх активне використання в різних видах мистецтва. Зокрема низка досліджень стосується розвитку поетичної творчості в цьому напрямку. Острозькі книжники, поети націлювали свої думки та висловлювання на утвердження найбільшої цінності – «внутрішньої» людини, вважаючи що досягнення Вищої благодаті, пізнання Божественного можливо тільки через активну духовну діяльність, духовне самовдосконалення, спрямоване передовсім на служіння суспільному благу.

Як свідчать історичні дослідження розвитку освітніх закладів в Україні XVI-XVII століття поряд із розвитком філософських роздумів щодо переосмислення і звеличення людського та означення місця людини важливе місце мали курси поезики та риторики. Через них студенти знайомилися з навичками написання віршів, драм, промов. Викладачі цих курсів, поєднуючи теорію і практику, теж особисто створювали власні тексти для шкільного театру. Серед авторів залишилися імена

Ф.Прокоповича, Д. Туптала, Г.Сковороди, Г.Кониського та ін.

Аналізуючи зв'язки між шкільною драмою та духовною музикою Л.Корній відзначає, що для посилення емоційного впливу на слухача авторами використовувалися виконання музичних номерів – «пісенна, іноді з декламаційними елементами музика, властива кантовому жанрові, а також могли звучати широко розгорнуті композиції жанру партесного концерту».[8;108]

Серед найбільш відомих діячів того часу, послідовників ідей академістів, і які стояли на позиціях виховання особистості, людини-християнина відомі Г. Сковорода, Данило Туптало (Дмитро Ростовський). В центр своїх роздумів та філософсько-естетичних роздумів і пошуків вони ставлять людину, її внутрішній світ, вважаючи його засобом уникнення або подолання зовнішніх суспільних суперечностей, які існують в будь-якому суспільстві незалежно від часу. Наявність в їх творах зв'язку суспільного ідеалу із внутрішнім духовним життям людини має в своїй основі: самопізнання, моральне удосконалення, «сродну працю» тощо. Зокрема, в центрі роздумів Г. Сковороди стоїть людина, як «маленький світик» навколо якого існує великий світ з його суспільними потребами, ідеалами, цінностями. Мислитель старався привернути увагу, перш за все, до світу духовності, підкреслюючи, що зовнішня оболонка – це лише форма. Справжня сутність захована дуже глибоко. Тому Г. Сковорода і ставить за мету віднайти цю сутність, що і є істинною.

Внутрішній світ Г. Сковорода називає джерелом, яке потрібно віднайти в собі, викопати, як колодязь, щоб дібратися до чистої джерельної води, що буде корисна і для себе самого і живитиме всіх, хто поряд: «намагайтеся це джерело очистити, черпаючи не з свинячих калюж, а із священних книг святих людей», – радив Сковорода.[9;364]. Біблію він вважав книгою символів, в яких зашифрована мудрість Всесвіту.

Важливим органом, що допомагає людині пройти шляхом самовдосконалення, самопізнання Сковорода називає серце, застосовуючи термін «досконале серце», що має бути притаманне ідеальній людині. Поняття «досконалиго» серця повинно нести на собі постійний рух до жаданого ідеалу через визначення своєї гідності, нездоланну емоційну тягу до самопізнання і через нього вдосконалення свого внутрішнього світу. Процес пізнання, що тісно пов'язаний із самовдосконаленням особистості обумовлений її моральними цінностями та в свою чергу підкреслює її індивідуально-неповторну сутність.

Творча спадщина Г. Сковороди налічує не тільки філософські роздуми. Вона надзвичайно багата такими жанрами як канти, псалми, пісні, що були більш близькими та зрозумілими простим та середнім верствам населення. Біографи Г. Сковороди відмічають не тільки досконале володіння поетичним талантом, але й те, що велика кількість його поезій самим же мислителем була покладена на музику. Цим самим вони стали доступнішими передусім через виняткову простоту мелодики цих творів. Так його перший біограф і друг М.І. Ковалинський свідчить: «Він (Г.Сковорода) створив духовні концерти, поклав на музику деякі псалми, а також вірші, що співають у літургії, їхня музика повна гармонії простої, але поважної, вона захоплює, обіймає душу, викликає сльози... Крім церковних він склав багато пісень у віршах та сам грав на скрипці, флейтавері, бандурі та цимбалах приємно та зі смаком... Лірники та бандуристи підхоплювали мотиви Сковороди та ширили їх по всій Україні».

Важливо відзначити поєднання елементів старовинних кантів та народнопісенного мелосу в його музичних творах ([10;132]. Серед найбільш відомих та найпоширеніших і покладених на музику – це його поезії “Ой, ти птичко жовтобоко”, «Всякому городу нрав і права», одноголосна псалма «Ах ушли мои года», кант «Стоїть явор над горою». Ці та багато ін-

ших його поезій увійшли до його збірки «Сад Божественних пісень», що проросли із зерен Священного Писання”.

Інший сучасник Гр. Сковороди – Дм. Ростовський (Данило Туптало) – богослов, філософ, співзвучно до думок Сковороди, також визнавав наявність двох світів та двонатурність всього існуючого в світі. В своїй пастирській діяльності та літературній спадщині Дм. Ростовський також приділяв увагу “внутрішній” людині, вихованню в ній милосердя, плеканню добродетельності.

Дослідження творів філософа дають змогу нам зробити висновок, що Дм. Ростовський надає великої ваги в своїх проповідях проблемі виховання, також віддаючи перевагу розумові людини, який допоможе «внутрішній» людині знайти істинний шлях до самовдосконалення, наближення її до Божественного начала: «Если ты ничего не имеешь из добрых дел, то опрокинешся в пучине искушений. Если начнешь поднимать бремя выше силы твоей, то скоро погрузишься изнеможением или гордостью. Если же трудиться и подвизаться будешь по силам, пребудешь свободным от бедствий. Знай же, что царский путь – это умеренные подвиги, умеренная жизнь и чистая совесть. Таким образом, понемногу от добродетели к добродетели ты, как по лестнице взойдешь на небо и будешь в раю»[11;81]

Він також закликав до добродіяльної суспільної діяльності незалежно від сану, посади, багатства тощо, що також було характерно для висловлювань інших мислителів того часу. І за переконанням Дм.Ростовського, опора на християнські чесноти, милосердя приведуть до ідеального суспільства, в якому повинна існувати самодостатня, активна і від цього щаслива людина.

Поетична спадщина Д.Ростовського теж не залишилась поза увагою. Відомо, що його твори були не менш популярними. Деякі з його кантів навіть були включені до почаївського «Богогласника» – першої та найвідомішої друкованої антології

української духовної пісні (А.Омельченко, Ю.Медведик, Л.Корній) Його пісенні твори вирізняє глибока емоційність, щирість та повчальність.

Не менш вагомим був також і внесок Д. Ростовського у розвиток шкільної драми. Зокрема мистецтвознавча література згадує відомі та досить поширені й популярні його драми: «Комедія на день Рождества Христова»[8]. Музична тканина цих драматичних творів наповнена не тільки оригінальними зразками – кантами, хорами – а також розшифрованими піснеспівами, що були занотовані ще крюковою системою [10]. Це вказує на глибоку обізнаність Д. Ростовського із давньоруськими церковними піснеспівами, та велике його бажання прищепити ці знання своїм вихованцям, для яких були створені ці драми. Дослідження педагогічної та музично-поетичної діяльності педагога-мислителя[8,10,11] свідчать про глибоке переконання ролі музики у морально-естетичному вихованні молоді.

Аналіз творчості видатних діячів XVII-XVIII століття дає змогу стверджувати, що в цей період був накопичений величезний потенціал для формування особистості що втілювала в собі прообраз Божого начала. Такі риси досконалої особистості як: самопізнання, самотворення, милосердя, активна діяльність, доброчинність мають стати головними у формуванні вчителя нового часу. Тому глибоке знайомлення з творчою спадщиною філософсько-педагогічної думки епохи Відродження має стати важливим ступенем в зростанні педагогічної майстерності майбутнього вчителя.

Перспективною парадигмою подальших досліджень доробку видатних філософів, педагогів минулого вважаємо вивчення та аналіз послідовності розвитку філософсько-педагогічної думки в напрямку висвітлення впливу християнської моралі на вдосконалення особистості, оскільки актуалізація цієї проблеми має безпосередній вплив на ниві відродження та трансляції загальнолюдських цінностей у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проблема людини в українській філософії XVI – XVIII ст / (Захара І.С., Кашуба М.В., Матковська О.В., Любащенко В.І., Попова Н.Л.) – Львів; Логос, – 1998. – 239с.
2. Кашуба М.В. Етика в Києво – Могилянській Академії. // Автореф. дис. доктора филос. наук: 09.00.03 – К.1990, – 29с.
3. Кониський Г. Моральна філософія або етика // Філософські твори, У2 т. /АН УРСР. – ІН-Т філософії, Ін-т суп. Наук; Редкол.: М.М. Верников та ін. – К.: Наук. думка, 1990. – т.1. – с.413
4. Новоселецька С.В. Психологічні засади християнської моралі в працях Мелетія Смотрицького. Дис..... канд. психол. н.: 19.00.01 /Острозька академія На УКМА/ – Острог,1997.
5. Пам'ятки братських шкіл на Україні; кінець XVI – початок XVII ст. тексти і дослідження. – К.: Наукова думка, 1988 – 566с.
6. Квасюк Л.В. Іконопис і словесність у культурі України XVI-XVIII століть: естетичний аспект // Автореф. дис..... канд.филос. н.: 09.00.08 – К., 2000. – 18с.
7. Пятенко Л.М. Український кант у контексті світової культури: жанр, стиль. Дис.... канд. мистецтвозн. – 17.00.03 – О. 1997.
8. Корній Л.П. Українська шкільна драма і духовна музика XVII – перша пол. XVIII ст. – К., 1993.- 187с.
9. Сковорода Г. Лист до М. Ковалінського, № 40 // Літературні твори. К.: Наукова думка, 1972.- с.364.
10. Омельченко А.І. Музично-естетичне виховання в українській педагогіці кінця XVI-XVIII ст. // Дис..... канд. педагог наук: 13.00.02. /Бердянський ДПІ ім. Осипенко.- К.2001 – 180с.
11. Антоній (Фіалко), архiep. Святитель Дмитрий Ростовский и его пастырство. _ К.: Информ.-изд. Центр Укр. Правосл. Церкви, 1999. – 200с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МОЛОДШІЙ ШКОЛІ

Арапов О.В.

викладач Кіровоградський державний педагогічний університет
ім. Володимира Винниченка

Ключові слова: фізичне виховання, проблема, вчитель, школяр, режим дня, фізичне навантаження.

Keywords: physical education, problem, teacher, schoolboy, mode of day, physical activity.

Фізичне виховання є складовою всебічного розвитку особистості. Воно спрямоване на забезпечення фізичного розвитку індивіда, зміцнення здоров'я, морфологічне і функціональне вдосконалення організму людини. Чим більше розвинені фізичні і духовні сили людини, тим вищий рівень її працездатності і результативності праці. Отже, проблема фізичного виховання і сьогодні є актуальною та соціально значущою. Здорова людина більш підприємлива, активна, мобільна, життєрадісна і загалом життєздатніша.

Найважливішим завданням шкільного фізичного виховання є виховання міцних, здорових молодих людей, які повною мірою опанували навичками

й уміннями, визначеними навчальною програмою з фізичної культури.

Сучасна школа пред'являє високі вимоги до працездатності, рівня фізичного розвитку і функціонального стану дітей молодшого шкільного віку. Ускладнення навчальних програм сучасної школи, інтенсифікація навчального процесу призводять до зниження рухової активності, скорочення тривалості відпочинку учнів, а це, у свою чергу, спричиняє небажані зміни у їх фізичному стані. А ще неповноцінне, бідне на вітаміни і мікроелементи харчування, робота з комп'ютерами застарілого типу, які не мають необхідного захисту, ось картина реального нездоров'я всього населення країни [2].

З одного боку, це сама вразлива група населення, з іншого, вона знаходиться в

загальній системі багаторічної освітньо-основної, керованої участі в становленні пізнавальної діяльності. Звідси виходить інша проблема – необхідність розгляду питання “здоров'я школяра” як педагогічної проблеми в

усьому багатоаспектному комплексі її: сутність, зміст, спрямованість, технологію.

Навряд чи знайдеться велика кількість людей, які б заперечували, що фізична культура, фізичне виховання сприяють здоров'ю, але за наявними негативними статистичними даними, які мають тенденцію до погіршення, це твердження довгий час залишається лише на рівні теоретичних міркувань.

Звідси виникає досить важлива окрема проблема впровадження теоретичних ідей, положень в професійно-практичну діяльність школи.

В реалізаційній спрямованості обійтися тут без вчителя фізичної культури, готовності його до професійної діяльності на рівні сприяння покращення стану здоров'я, прямо таки неможливо. А це викликає необхідність перегляду системи професійної підготовки учителів в педагогічному вузі, яка за змістовою сутністю носить досить складну конструкцію [1].

Вчитель, повинен бути на вершині вивчення і вирішення даної проблеми, мати чіткий педагогічний інструментарій, що дасть змогу проаналізувати та ефективно здійснювати процес формування фізичної культури дитини. Учителі обмежуються

незначними навантаженнями остерігаючись відповідальності за нещасні випадки, а головними факторами послаблення здоров'я та фізичного розвитку вважають спадковість, навколишнє середовище, байдужість, відсутність інтересу батьків до успіхів дітей у їх руховому розвитку та дефіцит традицій фізичного виховання в сім'ї [5].

В фізичному вихованні школярів в школах є ряд важливих проблем: вкрай незадовільне фінансове та матеріально – технічне забезпечення; недооцінка педагогічними колективами значення позаурочної спортивно – масової роботи; падіння престижу професії вчителя фізичного виховання, слабка пропаганда здорового способу життя; велика кількість звітної документації і як наслідок розбіжності між нею і практичною школою; дефіцит фахівців; втрата мотиву до занять фізичною культурою у школярів при переході в старші класи.

Причина відсутності необхідного спортивного інвентарю, незадовільного стану спортивних майданчиків, брак устаткування, низька оплата праці відштовхує не тільки молодих фахівців від роботи в школі, але й змінює ставлення до своєї професії викладачів фізвиховання зі стажем (а їх у школах більшість) [3].

Відомо, що обов'язковою формою організації занять з фізичної культури в школі є урок. Урок повинен проходити на високому емоційному рівні, з достатньою величиною навантаження для підвищення адаптивних можливостей організму дітей, з різноманітним вмістом уроку та застосуванням методів на ньому, високою загальною щільністю і необхідною моторною. Всього цього і чекають від вчителя діти. Але з причини масового браку інвентарю та невідповідності стандартам і нормам спортмайданчиків, футбол, волейбол і в окремих школах баскетбол, залишаються єдиним руховим пріоритетом для школярів. При цьому футбол тільки для хлопчиків, а волейбол для дівчаток.

Особливого значення набуває питання розробки раціонального режиму дня, ви-

значення необхідного обсягу рухової активності, підбору оптимальних форм, засобів і методів фізичного виховання, які сприяють покращенню стану здоров'я і формуванню особистості дитини.

Сучасна початкова школа як складова частина шкільної освіти характеризується різною системою організації фізичного виховання в залежності від особливостей навчального закладу. Тому фахівці з фізичного виховання повинні мати науково обґрунтовані рекомендації з вдосконалення системи фізичного виховання для загальноосвітніх закладів різного типу.

Фізичне виховання охоплює правильний режим та харчування дитини, систематичне використання для зміцнення організму природних чинників – повітря, сонця, води та різних методів загартування, фізичної культури і спорту. Навіть у практично здорових дітей можливі розлади у фізичному, моторному, психічному розвитку, пов'язані з їхніми індивідуальними особливостями [3].

Особливої уваги потребує стан здоров'я молодших школярів. Коли дитина тільки переступила поріг школи, їй важко звикати до уроку, режиму роботи, тут потрібна вмila, чуйна і тактовна підтримка вчителя. Тому в своїй педагогічній

діяльності потрібно створити сприятливі умови навчання дитини в школі оптимальну організацію навчального процесу, повноцінний раціонально організований руховий режим. Вчитель повинен створити сприятливий мікроклімат, а саме: перевірити освітлення температурний режим, перевірити кімнату, дотримуватись правил гігієни, чистоти в класі.

Впроваджуючи нові прогресивні технології та інтерактивні методи навчання, потрібно дотримуватися правила: «не нашкодь, навчаючи». Для цього під час навчального процесу стежимо за своєчасною зміною статичної напруги під час письма та читання (фізкультхвилинки, вправи для корекції зору, музичні паузи); забезпечити зміну різних видів навчальної діяльності, намагатися використовувати позитивні

емоції, які полегшують засвоєння матеріалу, що в свою чергу зменшує втому, стимулює вищу нервову діяльність, покращує психологічний клімат у класі, проводити з дітьми дихальну гімнастику, рухливі ігри, фізкультурні заняття [5].

Важливим завданням початкової школи є зміцнення здоров'я і сприяння правильного фізичного розвитку учня.

Успішне розв'язання цих завдань фізичного виховання молодших школярів можливе лише в тому разі, якщо воно стає частиною всього навчально-виховного процесу школи, суспільства, сім'ї. Школа, як один із осередків виховання дітей, повинна своєчасно і гнучко реагувати на процеси, що відбуваються у суспільстві і допомагати сім'ї та маленьким громадянам країни краще пізнати перевагу фізичного виховання в житті. Вирішення завдань фізичного виховання молодших школярів у школі передбачено організацією щоденних занять учнів фізичною культурою (на уроках, гуртках фізичної культури, спортивних секціях, групах загальної фізичної підготовки тощо). Документи планування з фізичної культури в школі складають цілісну систему. Реалізація їх змісту в навчально – виховній роботі забезпечує вирішення таких взаємопов'язаних завдань або задач [1]:

1.Збереження і зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності учнів;

2.Виховання у школярів загальнолюдських цінностей, формування потреби до здорового способу життя;

3.Виховання потреби до систематичних занять фізичними вправами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до суспільно корисної праці і захисту Батьківщини;

4.Набуття необхідного рівня знань у галузі медицини, гігієни, фізичної культури і спорту;

5.Набуття життєво важливих рухових навичок та вмінь;

6.Розвиток фізичних якостей.

Обов'язковою умовою правильного фізичного виховання школярів є лікарсько-педагогічний контроль. Він допомагає здійснювати педагогічний процес із більшим оздоровчим ефектом, визначати для кожного школяра норми навантаження для зайняття фізичними вправами, враховуючи стан здоров'я, рівень фізичного розвитку і рівень фізичної підготовки. Принцип оздоровчого напрямку потребує відводити в розпорядку дня школяра достатньо часу для фізичних вправ. Вони позитивно впливають на ріст, на симетричний розвиток тіла, попереджують та усувають деякі порушення правильної статури; запобігають появі гіподинамії. Достатній руховий режим має задовольняти природну потребу школярів у рухах, не допускаючи при цьому дитячої втоми.

Література

1. Аксьонова О.П. Нова фізична культура: система методів навчання /О.П.Аксьонова//Теорія та методика фізичного виховання. – 2011. – №3. – с. 25-31.
2. Марченко С.І. Оцінка фізичного розвитку хлопців 6 – 10 років у контексті сучасних завдань фізичного виховання /С.І.Марченко, В.В.Іванов// Теорія та методика фізичного виховання. – 2011 – №8. – с.10-13.
3. Пелешко І.М. Показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів І класів загальноосвітніх навчальних закладів /І.М. Пелешко// Педагогіка, психологія та медико – біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб.наук. пр./за ред. Єрмакова С.С. – Х.:ХДАДМ, 2013. – №8. – с.65-68.
4. Ткачук С.В. Характеристики рухової активності хлопчиків і дівчат молодшого шкільного віку в умовах мегаполісу / С.В.Ткачук, О.В.Давиденко// Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія№15 «Науково – педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт» За ред. Г.М.Артюзова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013.Том 2 – Випуск 7. – с. 306-311.
5. Франків Є.Є. Позашкільна діяльність учнів середнього шкільного віку та її вплив на здоров'я /Є.Є.Франків// Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія№15 «Науково – педагогічні проблеми фізичної культури /Фізична культура і спорт» За ред. Г.М.Артюзова. –К.:Вид-воНПУім.М.П.Драгоманова, 2013.Том 2 – Випуск 7. – с. 363-368.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ЭФЕБИИ В IV ВЕКЕ ДО НАШЕЙ ЭРЫ

Фоменко Е.А.

студент 4 курса ФИПО ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Научный руководитель: *Пичугина Виктория Константиновна*; д.п.н., доцент, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования, Москва, Россия

Ключевые слова: эфебы, предвысшее образование, Древняя Греция.

Keywords: ephebes, before higher education, Ancient Greece.

Об институте Древней Греции, занимающемся двухлетней подготовкой свободнорожденных юношей восемнадцати – двадцати лет, а с конца IV в. до н.э в течение одного года, к военной и гражданской службе, мы знаем частично, во многом благодаря надписям, сохранившимся до наших дней, в которых перечисляются имена эфебов, их наставники, а в некоторых случаях встречаются и правила той или иной гимназии, где они проходили обучение[1].

Развиваясь долго, цивилизация способствует тому, чтобы сменяющиеся поколения не прекращали обогащать свою культуру. Усложняясь, культура провоцирует и развитие образовательной программы на различных этапах обучения: начальном, среднем и высшем. Таким образом, и предвысшее образование, чья «первая форма предстает перед нами в рамках эфебии»[3], не остается в стороне, а постоянно обогащается новыми дисциплинами. С конца IV в. институт эфебии существенно изменился. В частности, зачисление в эфебы стало индивидуальным решением каждого молодого юноши, а продолжительность обучения уменьшилась до одного года, а занятия утратили практико-военный характер. Институт эфебии находился под надзором и руководством государства и являлся образовательным учреждением для богатой молодежи. В его главе стоял гимнасиарх, который по истечении года был обязан предо-

ставить отчет о своей деятельности[2].

Юноши благородного происхождения стремились получить значительную часть своего образования в гимназии. Это образовательное учреждение эфебии было настолько популярно, что родители записывали в него своих детей намного раньше, чем они достигали совершеннолетия. Такая система обучения была оформлена в Афинах в четвертом веке до нашей эры, она также получила распространение в городах всего греческого мира, а её результаты были настолько успешны, что она сохранялась и в период существования Римской империи. Подготовка эфебов включала в себя спортивное обучение тем видам спорта, которые были представлены в Олимпийских играх и в ряде других спортивных соревнований Восточного Средиземноморья. Проверкой результатов обучения эфебов являлись различные конкурсные фестивали, проводимые между ними в гимназии в конце каждого учебного года[1].

Тем не менее наряду с физическим образованием уделялось достаточное количество времени и другим навыкам. Несмотря на то, что с течением времени эллинистическая эфебия утрачивает свою главную задачу военной подготовки, занятия, направленные на развитие интеллектуальной культуры, продолжают оставаться в её программе. Физическое воспитание занимает главное место, однако его становится не достаточно – богатые молодые люди,

стремящиеся попасть в гимназию для эфебов, желают полностью пройти посвящение в изящную жизнь аристократической среды, к которой они принадлежат, и умственная культура должна занять в этой подготовке достойное место.

Появляются лекционные залы для эфебов, в которые приглашаются «бродячие поэты» – философы, риторы, медики, путешествующие по всему греческому миру, чтобы сообщить свои знания. Такие лекции преследовали цель дополнить словесную культуру эфебов, которая, являясь ядром среднего образования в эпоху эллинизма. Дошедшие до нас сведения рассказывают нам и о том, что существовали постоянные преподаватели, нанятые за определенную сумму гимнасиархом, они читали эфебам последовательный курс лекций в течение года, что уже можно отнести к настоящему образованию. Несмотря на разнообразие дисциплин, главными направлениями программы подготовки являлись две, которые были наиболее характерны для высшего образования, – философия и риторика; они постоянно упоминаются в Афинах, а также в ряде других мест. Убедительным доказательством серьезности занятий в гимназиях является их продолжение в официальных конкурсах. К примеру, в Афинах в программе большинства праздников, которыми отмечен календарь занятий у эфебов, присутствуют – до спортивных состязаний – литературные конкурсы[3]. Таким образом, мы видим, что спортивное воспитание дополняется уроками, лекциями, прослушиваниями.

Однако предполагаемая глубина изучения наук, о которых мы упомянули, отходит на второй план, если вспомнить об

атмосфере изящного легкомыслия эфебов, о которой говорил Исократ, а также вспомнив, что длилась данная программа в конце IV в. до н.э. всего год. Вследствие этого общий уровень культуры, получаемый в стенах гимназии, не мог быть достаточно высоким, так как из всей обширной программы преподаваемых наук, эфеб мог усвоить глубокие знания только по некоторым, как правило, философии и риторике, а по ряду других дисциплин получал лишь пропедевтические знания.

Членство в рядах эфебов – приносило значительный социальный статус и было доступно только для тех, кто происходил из знатных и богатых семей. Интеллектуальное развитие эфебов получило широкий резонанс, в особенности, после того, как Афинами была потеряна политическая самостоятельность, тем не менее, они сохранили за собой значение центра образованности для всей Эллады, а эфебы как элита молодого гражданского населения принимали обязательное участие в полном вооружении во время религиозных процессов, политических и общественных событиях, исполняя полицейские функции.

Список использованной литературы:

1. Ephebic education and the London 2012 legacy/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ancientandmodernolympics.wordpress.com/2013/05/31/ephebic-education-and-the-london-2012-legacy/>
2. Латышев В.В. Очерк греческих древностей. Часть 1. Государственные и военные древности; Пособие для гимназистов старших классов и для начинающих филологов. Издание 2-е переработанное. С.-Пб.: Тип. В. Безобразова и Комп., 1888. – XII, 355, 1 с.
3. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция). Перевод с французского А. И. Любжина, М. А. Сокольской, А. В. Пахомовой. М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А.Шичалина, 1998. – 425 с.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ АЛГЕБРАЇЧНОЇ ШКОЛИ Д.О.ГРАВЕ

Довбня П.І.

доцент кафедри математики, інформатики та методики навчання, кандидат педагогічних наук ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Ключові слова: Дмитро Граве, наукова школа, математика, алгебра, педагогіка, особистість.

Keywords: Dmitry Grave, scientific School, mathematics, algebra, pedagogy, personality.

Наукові школи як співтовариства однодумців під науковим і педагогічним керівництвом лідера почали з'являтися наприкінці XIX ст. Вони становлять значний інтерес, оскільки формувалися в період інтенсивних змін у соціально-культурній, політико-економічній сферах життєдіяльності, у розгортанні суспільно-політичного руху й активного пошуку нового типу освітньої системи. З огляду на певне віддзеркалення освітніх процесів минулого в сучасному українському суспільстві, а також на стрімку «математизацію» різних галузей науки, проникнення математичних методів у багатогранну практичну діяльність, актуальність проблем підготовки наукових кадрів та організації якісних математичних досліджень особливу увагу привертають наукові школи в математиці, зокрема Київська алгебраїчна школа на рубежі XIX і XX ст.

Під терміном «Київська алгебраїчна школа» ми розуміємо створену відомим ученим відкриту, неформальну, відносно автономну групу висококваліфікованих дослідників різних статусів Київського університету Св. Володимира в галузі математики, яка продукувала такі наукові ідеї, які виокремлювали її із множини інших аналогічних об'єднань і значно вплинули на подальший розвиток математичної науки. У формуванні Київської алгебраїчної школи надзвичайну роль відіграв професор Київського університету Св. Володимира Дмитро Олександрович Граве (1863-1939). Своє захоплення сучасним

напрямом в алгебрі і теорії чисел він передав великій кількості учнів і організував школу молодих київських математиків.

Наукові напрями, які розроблялися в школі Д.О. Граве, залишалися основними для алгебри в СРСР у перший період її розвитку [6]. До першого випуску Київської науково-алгебраїчної школи відносять В.П. Вельміна, Є.І. Жилінського, К.Х. Абрамовича. Молодше покоління школи було більш численне. Це О.Ю. Шмідт, Б.М. Делоне, О.М. Островський, П.Д. Белоновський, А. Шадурський, М.П. Кравчук та ін. [1; 5; 10].

Життєздатність наукової школи і можливість її розвитку забезпечується збереженням традицій. Суть терміна *традиція* є об'єктом дослідження багатьох суспільних наук, і кожна з них, вивчаючи окремі її аспекти, використовує його в різних значеннях. У науці за допомогою традицій відбувається фіксація і передача досвіду, конкретних зразків наукової діяльності. При чисельних дослідженнях проблем спадкоємності, виникнення новацій і культурно-історичної традиції виокремлюється два підходи до розкриття змісту поняття традиція. Перший характеризується означенням традиції через істотні ознаки, а другий – через її функції. Оскільки традиції безпосередньо керують ходом наукових досліджень, а також визначають характер завдань, принципи організації і систематизації знань, то відзначимо функціональний підхід до означення традицій, а саме:

- розуміння традиції як способу передачі культурної спадщини;
- розуміння традиції як принципу діяльності, як параметра, як шаблону поведінки, що визначає міру варіативності і духовне вимірювання будь-якої діяльності;
- розуміння традиції як передумови інновації [9].

При формуванні наукової школи важливим аспектом є ідентифікація учня з науковим лідером, ученим, навколо якого формується коло послідовників єдиної дослідницької наукової програми. О.О. Володарська виділяє 3 психологічні компоненти ідентифікації.

Емоційний аспект ідентифікації особистості з групою виражається в переживанні свого ототожнення з групою, оцінці цієї тотожності.

Когнітивний знаходить своє відбиття в усвідомленні суб'єктом характеристик, якостей, параметрів об'єкта ідентифікації.

Діяльнісний – це втілення ідентифікації в реальну поведінку, тобто людина поводить себе як член групи, який реалізує її норми, цінності, мету тощо.

Отже, ідентифікація особистості із соціальною групою – це свідоме віднесення себе до групи (когнітивний аспект), оцінка певного ступеня тотожності з групою (емоційний аспект) і визначення своєї поведінки у складі групи (діяльнісний аспект).

Феномен наукових шкіл пояснюють копіюванням і наслідуванням форм поведінки, норм, цінностей учителя. Поняття *ідентифікація* і *наслідування* мають різні значення.

1. Наслідування є відтворення однією людиною дій та поведінки іншої. Ідентифікація – це переживання певного ступеня своєї схожості з об'єктом ідентифікації і бажання бути схожим на нього через наслідування як спосіб здійснення ідентифікації.

2. На відміну від наслідування, що зводиться до простого копіювання дій об'єкта, ідентифікація характеризується свідомим засвоєнням мотивів та цілей

поведінки об'єкта ідентифікації.

3. Ідентифікація являє собою усвідомлену свою схожість з об'єктом, у той час як наслідування може бути продиктоване мотивом отримання похвали, винагороди з боку об'єкта ідентифікації без внутрішнього погодження з його позицією.

4. Ідентифікація на відміну від наслідування – це узагальнений процес, при якому одні й ті ж форми поведінки відтворюються в різних ситуаціях. Наслідування характеризується відтворенням лише специфічного типу поведінки у специфічних ситуаціях [2].

Ідентифікація учнем себе з учителем, науковою школою є характерною і надзвичайно важливою рисою наукових шкіл для розуміння педагогічного феномену наукової школи, оскільки, з одного боку, ідентифікація неможлива без певної ідеалізації свого вчителя, а з іншого боку, – саме через це й можлива передача майстерності, унікального стилю мислення й діяльності та й певною мірою таланту вченого. За допомогою наслідування й ідентифікації послідовниками забезпечується трансляція і збереження всього того, що було досягнуто засновником школи, тобто забезпечується розвиток наукової школи [7]. Поняття розвиток наукової школи в такому випадку не є однозначним: чи це відтворення діяльності вчителя і подальша розробка його ідей, що спочатку призводить до популяризації його теорії, а в кінцевому рахунку – до втрати школою своєї актуальності, чи результатом навчання в науковій школі має бути формування самостійного вченого, із власною професійною й особистісною позицією.

Для розвитку школи учень повинен зробити щось своє, таке, що забезпечує наступність ідей і діяльності в науці, але не випливає автоматично із системи знань учителя. Найчастіше це може зробити молода людина, яка здатна до виховання й самовиховання у відомій науковій школі і де за бажанням може багато чого навчитися й не тільки опанувати конкретні методики, засвоїти наукові ідеї, а й

увібрати дух науки, що створює атмосферу творчості, основ наукової етики, корисні традиції. У сильному науковому середовищі здібний молодий учений може швидко розвиватися і як науковий лідер, якщо він буде активним і намагатиметься перебороти можливу обмеженість навчання і способу діяльності вчителя в нових соціокультурних умовах, узявши все позитивне з попереднього досвіду. Зупинившись лише на відтворенні системи вчителя, учень стає епігоном. Він ніколи не зможе стати продовжувачем справи вчителя, якщо за рахунок своїх зусиль, свідомості, позиції або за підтримки вчителя не сформує власну зону науково-дослідницької діяльності й освітнього простору, де почне будувати свій світ, формувати свою сферу впливу і своє бачення розвитку школи. Поруч з учителем це зробити складно, оскільки вчитель має на учня надзвичайно великий вплив. Учень необхідно віддалитися від учителя психологічно або навіть фізично, наприклад, кудись виїхати. Якщо вчитель сам це розуміє і є досить терплячим до «інакомислення», то він може сам віддалити своїх учнів для становлення їхньої самостійності, відпустити їх у самостійне наукове життя.

Як це не парадоксально, але саме талановиті й вірні учні продовжують справу вчителя через її заперечення й подолання. Розрив між учителем і учнем відбувається, як правило, з їх розбіжністю у предметному змісті (категоріальний лад, розуміння першочергових завдань і перспектив дослідження тощо), а не у сфері міжособистісних стосунків. Дуже часто учень у творчій праці може «перерости» свого вчителя-вченого. А це, як підтверджує практика, найкращий результат усієї науково-творчої діяльності наукового керівника. І як би не склалися стосунки вчителя й учня, навіть коли учень обирає інший шлях і створює власну школу, він усе одно залишається учнем свого вчителя. Саме така співдружність має перспективу як для розвитку педагогічної науки, так і

для кожного справжнього вченого і здібного студента [3; 8].

Особистість засновника наукової школи – Д.О. Граве – охоплювала: *соціально-психологічні вміння* (адекватно сприймати учнів та колег і розуміти їх; впливати на наукові інтереси та формувати мотивацію до наукової діяльності; спрямовувати інтерес на вивчення актуальних наукових проблем; формувати спрямованість на опанування базових компетенцій та ключових кваліфікацій на найвищому рівні, на саморозвиток), *морально-етичні вміння* (поважати особистість учня; сприяти його розвитку; керуватися нормами наукової та педагогічної етики; навчати студентів культури наукового спілкування та наукової комунікації), *технологічні вміння* (розробляти та реалізовувати власну технологію підготовки науковців; навчати студентів продуктивно виконувати науково-дослідницькі завдання в індивідуальній та колективній роботі; конструктивно критикувати та обґрунтовувати свої думки, висновки, рішення).

Результатом навчання в Київській науково-алгебраїчній школі було формування самостійного вченого із власною професійною й особистісною позицією. Як правило, життя наукової школи припиняється зі смертю її засновника й керівника. Однак це не є аксіомою: там, де школа встигла створити нову ефективну методологію і виростити видатних учених, вона або зберігається і продовжується, або ж розпадається на декілька гілок із тим чи іншим ступенем спадкоємності та новизни цілей і завдань. Талановиті учні Д.О. Граве, оволодівши мистецтвом наукового дослідження продовжували справу свого наставника в різних містах України, Росії, Білорусії, Польщі, Німеччини, Швейцарії. Як педагог Д.О. Граве мав фантастичні за своїм масштабом педагогічні результати, адже він виховав майже два десятки видатних учених, які не поступалися йому, а десь, ймовірно, і перевершували. Багато його учнів – видатних учених – продовжили його справу і як педагоги.

Основними **принципами** ефективної підготовки професором Д.О. Граве творчої особистості були:

- напружений режим інтелектуальної праці;
- високий рівень самостійності в навчальній діяльності;
- виховання наполегливості;
- розвиток лідерських якостей, творчого мислення та ініціативи;
- високий науковий рівень викладання;
- допомога в оволодінні методикою наукового дослідження та прищеплення навичок самостійної творчої діяльності;
- індивідуальний підхід до студентів;
- відбір талановитої молоді через прояв її задатків у навчальній і дослідницькій діяльності;

Основними організаційно-педагогічними формами науково-дослідницької діяльності були науковий семінар, наукова доповідь та самостійне наукове дослідження.

Зазначаються два рівні співпраці між ученим та студентами. Перший (нижчий) рівень охоплює різноманітні ситуації навчання, під час яких педагог пропонує творчі завдання, а студенти займаються конкретною діяльністю в обсязі навчальної дисципліни. На цьому рівні співпраці творчість студентів має навчально-науковий характер, і при цьому не відбувається повного збігу творчих прагнень і способів пошуку викладача і студентів. Вищий рівень співпраці педагога зі студентами досягається в тому випадку, коли не тільки студенти, а й викладач не знають кінцевого результату, не мають готового рішення. Саме тоді виникає спільний пошук, у якому поєднуються і мета, і предмет, і характер діяльності обох зацікавлених сторін.

Київська алгебраїчна школа кінця XIX – початку XX ст. є самодостатнім, складним і багатоспектрним педагогічним явищем. Очевидно, що наукова шко-

ла київського математика Д.О.Граве становить інтерес і має значну цінність для сучасної педагогічної науки і практики, оскільки суттєва діяльність цієї наукової школи висвітлює такі актуальні для нашого часу проблеми: розвитку математичної науки і освіти, відбору обдарованої молоді та її підготовки до наукової діяльності, наступності, єдності традицій і новаторства, удосконалення змісту вищої та шкільної математики. На сьогодні роль вітчизняних науково-математичних шкіл у спадкоємності, збереженні й поповненні науково-педагогічного потенціалу України, впливі на модернізацію освіти висвітлена в нечисленних спеціальних публікаціях.

Література

1. Вивальнюк Л. М. Київська алгебраїчна школа / Л.М. Вивальнюк // Наук. зап. Чернігів. пед. ін-ту. – 1958. – Т. 4, вип. 1. – С. 3–18.
2. Володарская Е.А. Имидж науки как социально-психологический феномен: монография / Е. А. Володарская. – М.: ИИЕТ РАН им. С. И. Вавилова, 2006. – 140 с.
3. Грезнева О.Ю. Научные школы: [пед. аспект] / О.Ю.Грезнева ; Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. – М.: [б. и.], 2003. – 69 с.
4. Гузевич Д. Ю. Научная школа как форма деятельности / Д.Ю. Гузевич // Вопр. истории естествознания и техники. – 2003. – № 1. – С. 64–93.
5. Добровольский В.А. Граве Дмитрий Александрович: [о нем] / Вячеслав Алексеевич Добровольский. – М.: Наука, 1968. – 112 с.
6. Калужнин Л.А. Общий обзор развития алгебры в СССР / Л.А. Калужнин, А. Г. Курош // История отечеств. мат. – К.: Наук. думка, 1968. – Т. 3. – С. 275–285.
7. Коробкина З.В. Научные школы. Проблема “учитель-ученик” / З. В. Коробкина // Наука, которую мы можем потерять: размышления о судьбах ученых в современной России. – М.: Логос, 2003. – С. 39–49..
8. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
9. Савин М.В. Сущностное значение традиции как педагогической реальности / М. В. Савин // Вестн. ОГУ. – 2004. – № 6. – С. 69–73.
10. Урбанский В.М. Дмитрий Граве и время / Владимир Марьянович Урбанский. – К.: Наук. думка, 1998. – 270 с.

COLLABORATION IN TEACHER WORLD

Ostafiychuk O.D.

ESP Teacher, Petro Mohyla Black Sea National University

Abstract. *Importance of teachers' professional development is crucial nowadays. The world is changing and global issues make people reconsider their view on the process of learning and teaching. Nowadays it is not enough just to learn, share and cooperate. It is highly important to collaborate and use synergy. Teachers themselves have to be eager to collaborate with other teachers and their students to succeed.*

Key words: professional development, learning, teaching, synergy, sharing knowledge, collaboration.

Present situation, modern technology, fast changing and developing world make people look for various and non conventional ways of learning English. This desire to improve skills at all levels makes teachers of English consider different, modern ways of teaching. It makes teachers change and always think about their professional development. It is not easy to imagine the result of improvement and collaboration at the beginning of your way.[1]

Habit 2 by Covey is "Begin with the End in Mind." It is the way you realize what you can expect at the end of your course or project. "The end" turns into "the starting point." It is a good psychological way first to imagine what you want to have at the end, which for us is our project put into reality. Visualization helps to see the whole image but, at first with, vague lines. It seems to be some kind of a cloud that is in the process of forming and burst out with pouring rain. This way of visualization can help us save some time while planning things.

It is important to come up with an idea, which is the goal. Then it is necessary to look through the possible outcomes and ways to achieve it. These will be objectives which are like steps forward on the way to successful completion of collaboration. So, we have "mental creation" and then "physical creation."

This "Begin with the End in Mind" reminds the SWOT analysis where you have to

take into account strengths and weaknesses and be ready to use them while looking at opportunities and threats. Teacher professional development is always necessary. Attending workshops and short courses is a must. It speaks about teacher's desire to develop, to improve the skills s/he already has, and to stay up-to-date within the sphere and modern requirements to the profession and outcomes.[5]

Developing professional side a teacher has to think also about the development of his/her personality, which means to strengthen motivation, mobility, flexibility and just peaceful state of mind. Psychological development and understanding where you are and what you want are crucial as well. The teacher is a human being. S/he has no extra powers and needs to seek for inspiration. Students can become this kind of inspiration, especially when there is feedback and the teacher knows that what s/he is doing makes sense. Outcomes and emotions sometimes stand in the way. So, teachers have to follow their own needs and try to adjust them to their students' needs.

As Simon Quattlebaum states in his article "Why Professional Development for Teachers is Critical" it is obviously essential to work on your both personal and professional growth for every teacher but we should not forget that after obtaining some experience we have to share it with our colleagues, students and

other stakeholders if necessary. There should be “a focus on teacher application of learned material.”[6]

It is important to realize that sharing is necessary. Some people do not want to share what they know and can do so as not to let other people be better than they are. It is like having a key and not knowing what to do with it. If you have a key, you are given a chance to open other doors and let something new into your life.

When you share your knowledge and ideas, you get feedback from other people who have some other ideas and different from your views on the problem. It is good to be able to value differences. It means you are ready to accept changes and do something extraordinary, maybe something you have never done. Having done this you will get some more additional knowledge. Teachers have to be ready to accept different ideas and to discuss them on different levels of people's perception, i.e. to be ready for synergy.

In order to support synergy in teamwork a leader needs to create special favourable conditions which will let others cooperate, collaborate and be enough motivated to complete work. Top priority task is to teach them to think critically and be ready to express their ideas and thoughts as freely as possible. The problem of people is that they are afraid of expressing what is on their mind because they know they will be criticised and they are taught that critical comments are bad. It means you are not like other people, you are different. This difference is what makes them special and they should know about this.

After reading “Teacher Leader Model Standards” it is clear what our system of education lacks and how much has to be done in order to make shifts. There are a lot of words said in various literature sources what teachers should or must do. Yes, they have to strive for self-development and be open to changes but at the same time there should be some kind of support and encouragement that will help teachers be ready to challenges and changes. The context where a teacher works and collaborates should be taken into account. The

task of teachers and other authorities is to “work in tandem with, formal administrative leadership roles to support good teaching and promote student learning.”

There is need in shift and sharing and collaborative work. Leaders are not only principals, but also and first of all teachers. They are the example of those who know everything, or at least almost everything. They are the example of successful achievement and gaining knowledge in the particular sphere. The teacher is a leader who “uses knowledge and understanding of different backgrounds, ethnicities, cultures, and languages to promote effective interactions among colleagues.” (p.14) The teacher starts collaborating with students and then already being aware of their needs and making conclusions about shifts in teachers' work, s/he collaborates with other teachers. This is the way the teacher can contribute to his/her own professional development and other teachers' as well.

Opportunities for active learning and specific strategies based on content for staff development refer to a focus on teacher's opportunity in application of learned material. [2] However, that standardized staff development activities which do not allow for effective application would be ineffective in changing teacher behavior. Richardson, (2003) made a list of characteristics connected with effective professional development, stating that special programs would be: “*statewide, long term with follow-up; encourage collegiality; foster agreement among participants on goals and visions; have a supportive administration; have access to adequate funds for materials, outside speakers, substitute teachers, and so on; encourage and develop agreement among participants; acknowledge participants existing beliefs and practices; and make use of outside facilitator/staff developers.*” [7; 402]

First, it is necessary to have some knowledge that you can share. The next step which is about collaboration means to create knowledge within the system. “...knowledge management is fundamentally about making the

right knowledge or the right knowledge sources (including people) available to the right people at the right time.” (Alan Frost, 2013)

So, the conditions are to be explained as necessary for successful living. They are the following:

- teamwork is necessary
- being different and having different thoughts from others is normal.
- sharing is a must
- value other people’s opinions and ideas.
- consider differences and reconsider your ideas.

Collaboration is one of the initiatives we all have to keep in mind. It will make us perfect leaders. It can turn the routine of teaching into the adventure of searching constant improving the working conditions and understanding what we all are doing.

REFERENCES:

1. Brookfield, S. (2005). *Power of critical theory for adult learning and teaching*. Berkshire, Great Britain: McGraw-Hill Education.
2. Champion, R. (2003). Taking measure: The real measure of professional development program’s effectiveness lies in what participants learned. *Journal of Staff Development*, 24(1), 1–5.
3. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45–61). New York, NY: Teachers College Press.
4. Glattenhorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, (3)45, 31–35.
5. Guskey, T. R. (1995). Professional development in action: New paradigms and practices. (T. R. Guskey & M. Huberman, Eds.) New York: Teachers College Press.
6. Quattlebaum, S. (2012). Why Professional Development for Teachers is Critical. – Режим доступа: <http://evollution.com/opinions/why-professional-development-for-teachers-is-critical/> (Дата обращения: 09.08.2015)
7. Richardson, V. (2003). The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 401–406.

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ З МЕТОЮ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Т.В. Зубенко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології
ЧНУ ім. Петра Могили

THE USE OF MOBILE DEVICES TO ENHANCE FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Tetiana Zubenko

Abstract: the article deals with the introduction of the mobile application “Poliglott” by Dmitry Petrov in English classes among the students of the Second Education Institute of the Petro Mohyla Black Sea National University and listeners of the Mykolaiv Regional Center for Retraining and Advanced Studies. The combination of the textbook and video course provides systemical consistent teaching, and at the same time, perceiving all sources of learning as a whole, since the application, textbook and video course are almost identical in content. The combination of these learning tools stimulates the imagination, emotion, makes work all kinds of memory.

Key words: mobile application, mobile learning devices of the English language, intensification of foreign language learning.

Аннотация: в статье речь идет о внедрении мобильного приложения «Полиглот» Дмитрия Петрова на занятиях по английскому языку среди студентов института второго образования ЧНУ имени Петра Могилы и слушателей Николаевского областного центра переподготовки и повышения квалификации. Сочетание приложения с учебником и видео курсом позволяет подходить к обучению системно, последовательно и в то же время воспринимая все источники обучения как одно целое, поскольку приложение, учебник и видео курс почти одинаковые по содержанию и имеют идентичное лексическое и грамматическое наполнение. Сочетание этих средств обучения возбуждает воображение, эмоции, заставляет работать все виды памяти.

Ключевые слова: мобильное приложение, мобильные устройства обучения английскому языку, интенсификация обучения иностранного языка.

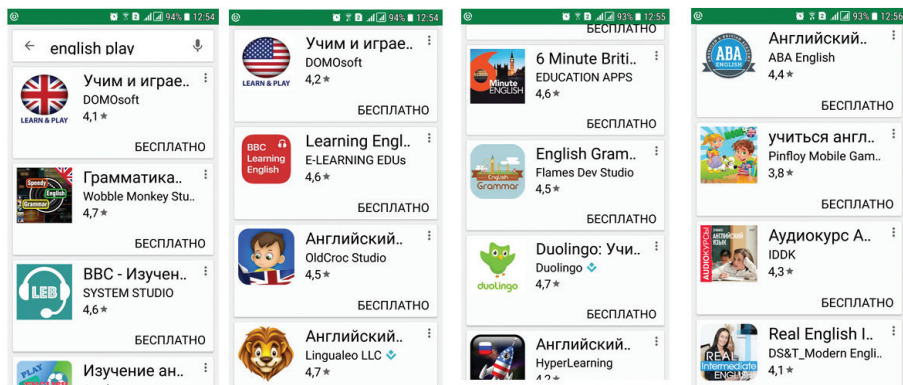
Важко переоцінити роль мобільних пристроїв в сучасному житті. Вони всюди, вони змінюють наше життя кожен день, вони підвищують рівень навчання студентів і покращують освітні результати. У питаннях вивчення мови, мобільні пристрої стали вимогою дня оскільки вони змінили спосіб, яким люди вивчають мови. Мобільні пристрої та додатки дали студентам доступ до нескінченних ресурсів і навчальних матеріалів, можливість вчитися в будь-якому куточку земної кулі і у будь-який час. Вони допомагають розвивати навички спілкуван-

ня, покращують граматику, створюють відео, швидко роблять аудіо записи і т.д. Існують сотні освітніх мовних додатків для мобільних пристроїв, проте вони використовуються невеликою кількістю студентів. На нашу думку, це відбувається тому, що студентам важко вибрати відповідний рівень додатків, визначити їх лексичний зміст, оцінити їх ефективність. Ось чому цей процес повинен знаходитися під наглядом фахівців. Створення ефективного мобільного контенту, цікавих творчих завдань для різних рівнів, заохочення студентів використо-

увати їх є найбільш важливим завданням викладачів на даний момент. Виходячи з цього, дуже важливо підготувати студентів до ефективного використання мобільних технологій в їх майбутній професійній діяльності. Результати опитування, яке я проводила під час викладання курсу «Сучасні ІТ для викладання англійської мови та літератури» серед студентів магістратури, показали, що 100% студентів володіють, принаймні, одним мобільним пристроєм, 60% з них використовують мобільні пристрої в навчальній діяльності, 90% з них бажають навчатися частково в онлайн середовищі, всі вони хотіли б, щоб університет забезпечив якісніший Wi-Fi зв'язок з Інтернетом на території кампусу, щоб мати можливість використовувати мобільні пристрої під час заняття. У той же час опитування показало, що лише деякі викладачі мають відповідні технічні навички для викладання своїх предметів, є навіть такі, хто не має будь-яких технічних навичок. Це дослідження дає чіткі докази того, що студенти і викладачі потребують спеціальної підготовки в галузі використання мобільних пристроїв в освітньому процесі.

Освітня політика України підтримує практичну діяльність освітян, спрямовану на забезпечення студентів відповідними ресурсами електронного навчання. Тим не менш, перспективи розвитку та впровадження нових освітніх технологій на основі мобільного навчання все ще досліджені не повною мірою й не реалізовані у повному обсязі. Їх використання є обмеженим, спонтанним і не систематичним. В Україні мобільні додатки створюються в основному приватними компаніями на замовлення для бізнесу. Тим не менше, використання і впровадження мобільних додатків для вивчення мов знаходиться на стадії дослідження (Рашевська Н., Бугайчук К., Мардаренко О., Калуга Т., Семеріков С., Кухаренко В., Калиненко Н.). Таким чином, необхідно вивчати досвід ефективних зарубіжних університетів, що працюють над розробкою мовних мобільних технологій і які забезпечують нові наукові досягнення.

Ніхто не сумнівається у тому, що знання англійської мови є нагальною потребою сьогодення. Головний ключ до вивчення англійської мови є запам'ятовування словникового запасу і здатність висловлювати свої думки з його допомогою, що призводить до ефективного спілкування англійською мовою і читання. Для дорослих запам'ятовування великої кількості слів часто є проблемою. Намагаючись вирішити її, ми почали шукати додатки, які могли б об'єднати можливості психології (яка впливає на нашу пам'ять) і філології. Такий підхід міг би привести до впровадження ідеї вченого сугестолога Григорія Лозанова про прискорений гармонійний розвиток особистості та розкриття її різнобічних резервних можливостей – пам'яті, інтелектуальної активності, творчих здібностей. Його ідеї були покладені в основу сугестопедичного наряду в навчанні, зокрема навчанні іноземних мов. Деякі американські вчені (проф. Д. Бойд зі Східного університету, професор С. Роуз з Університету Бредфорда, професор Р. Влодковські) поділяють теорію Г. Лозанова, але вони називають її «Прискоренням навчання для дорослих». Вони вважають, що метою прискореного навчання є не тільки той факт, що студенти вчитимуться швидше, але і те, що вони будуть вчитися більш цілісно і якісно, навчаючись таким чином більш ефективно. Проте, на жаль, такий додаток – це справа майбутнього. Тому ми для проведення експериментального навчання використали мобільний додаток Дмитра Петрова «Поліглот», який знаходиться у вільному доступі у базі даних Play Market мобільних смартфонів і планшетів з операційною системою Android, підручник «Англійський язык» за його ж редакцією та одноіменний відео курс [Петров, 2013]. Поєднання додатку з підручником та відео курсом надає можливість підходити до навчання системно, послідовно і в той же час сприймаючи всі джерела навчання як одне ціле, оскільки додаток, підручник і відео курс майже однакові за змістом та



Малюнок 1. Мобільні додатки до смартфонів та планшетів.

мають ідентичне лексичне і граматичне наповнення. Поєднання цих засобів навчання збуджує увагу, емоції, змушує працювати всі види пам'яті (зорову, слухову, емоційну, рухову, моторну, словесно-логічну), а їх використання під час нескладної фізичної діяльності, як наприклад, ручних ремісничих робіт, готування їжі, спортивної ходьби, прибирання в квартирі, тощо, активізує ще й мимовільну пам'ять, яка є більш довготривалою. Поєднання навчання з емоційною фізичною діяльністю призводить до запам'ятовування нового матеріалу, нових лексичних одиниць без вольових зусиль та без спеціальних прийомів заучування.

Робота з мобільним додатком замінює виконання граматичних вправ у паперових друкованих виданнях: підручнику чи збірнику вправ. Вона направлена на засвоєння лексики та граматичних правил шляхом виконання вправ на побудову словосполучень, розповідних, питальних і заперечних речень та переклад з рідної мови на англійську натискаючи кнопки з правильними варіантами відповідей. Крім того додаток забезпечує моментальну перевірку виконаного завдання, надає правильну відповідь та озвучує її, що в свою чергу збуджує студента, захоплює і мотивує до подальшої роботи. Додаток надає можливість швидкого багаторазового повторення виконання одного і того ж за-

вдання, що не викликає втому, нудьгу і призводить до запам'ятовування лексики і граматичного матеріалу у підсвідомості студента. Крім того автором цієї статті зроблені аудіо записи лексичного матеріалу з кожної розмовної теми для прослуховування їх студентами у зручній розслабленій обстановці вдома чи під час виконання нескладної фізичної діяльності з метою запам'ятовування і в подальшому відтворення їх під час діалогів, бесід на заняттях з англійської мови чи спілкування з носіями іноземної мови використовуючи комунікативні мобільні додатки і соціальні мережі.

Відео курс, що побудований за змістом підручника, надає студенту можливість переглянути матеріал, який він не зрозумів на занятті (або пропустив з поважних чи неповажних причин), повторно вдома у зручній спокійній обстановці. Відео курс відтворює реальні заняття зі студентами, діалоги й бесіди англійською мовою, запитання до викладача з приводу уточнення граматичних правил та відповіді на них, що робить перегляд цікавим і мотивує глядача підвищувати рівень своїх знань до рівня «студентів-акторів».

Слід зазначити, що в мережі існує безліч додатків для смартфонів і планшетів як на засвоєння граматики, лексики, правопису так і на формування навичок читання, аудіювання, говоріння і навіть спілкування,

різних рівнів складності і для різної вікової аудиторії (мал. 1).

Так, додаток Polyglot Sound має функції розпізнавання голосу й мовлення. яке дозволяє тренуватися по методу Петрова шляхом складання виразів із запропонованих варіантів. Цей додаток допомагає не лише закріпити навички, але й довести їх до автоматизму. Спілкування відбувається зі смартфоном, використовуючи програму розпізнавання голосу і мовлення. Таке тренування знімає психологічні перешкоди: зникає відчуття сорому із-за неправильно сказаного слова, напруженість, фрустрація, пригніченість та тривожність. Натомість виникає сміливість, адже телефон можна «мучити» як завгодно довго і в будь-який час не боячись і не соромлячись; впевненість, що говориш зрозуміло, якщо твою мову розуміє пристрій, то люди точно зрозуміють; відчуття зростання власних можливостей, а задоволення від невеликих успіхів допомагає подолати почуття фрустрації і невпевненості.

Експериментальне навчання проводилося зі студентами 1-5 курсів навчально-наукового інституту післядипломної освіти та слухачами курсу ділової англійської мови Миколаївського обласного центру перепідготовки та підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що використання мобільних додатків значно підвищує мотивацію навчання, миттєва перевірка виконаного завдання підвищує інтерес, викликає азарт і збуджує бажання виконати ще більше завдань, щоб заробити необхідну кількість балів і перейти на інший рівень. Адже програма розроблена таким чином, що студент не може виконати наступне завдання не завершивши попереднє. Більш того, працюючи в парах та групах студенти змагалися між собою на швидкість виконання завдань перетворюючи навчання в цікаву і захоплюючу гру. Ті студенти і слухачі, які не мали сучасних смартфонів і планшетів, користувалися електронним підручником і виконували вправи традиційно у письмовій формі.

У цих студентів спостерігалися знижена мотивація, слабкий інтерес і байдужість до результатів навчання.

В процесі наукового дослідження з комунікативного підходу до навчання іноземних мов ми прийшли до висновку, що створення іншомовного комунікативного середовища завдяки Інтернету є одним з ключових умов реалізації практики спілкування іноземною мовою. Це твердження залишається в силі і сьогодні. Незважаючи на те, що багато студентів і викладачів сьогодні мають можливість поїхати на стажування за кордон, все ж більшість з них не можуть поліпшити свої комунікативні навички і вміння з англійської мови в межах України. А це унеможливорює спілкування з колегами з інших країн завдяки Інтернету, участь в міжнародних наукових конференціях, дослідженнях і освоєнні нових технологій. У свою чергу, це призводить до відставання наших громадян від передових технологій в галузі освіти, зокрема, і економіки в цілому. На моє глибоке переконання, сучасні мобільні технології, комунікативні додатки дають нам унікальну можливість організувати професійне спілкування з представниками інших країн, поділитися здобутками і вчитися один у одного.

Література

1. Петров Д.Ю. Английский язык. Базовый тренинг / Дмитрий Петров. – М.: Центр Дмитрия Петрова, 2013. – 272 с.
2. Askraha, V. (2008). Mobile Assisted Language Learning and its Impact on Student Motivation and Acquisition. MNetComp Thesis. Monash University, Australia.
3. Botha, A., Vosloo, S., Kuner, J., & van den Berg, M. (2009). Improving cross-cultural awareness and communication through mobile technologies. International Journal Of Mobile And Blended Learning, 1(2), 39-53. doi:10.4018/jmbL.2009040103
4. Geist, E. (2011). The game changer: Using iPads in college teacher education classes. College Student Journal, 45(4), 758-768.
5. Lozanov, Georgi, Suggestology and Outlines of Suggestopedy, New York: Gordon & Breach 1978 (Translation of: Lozanov, Georgi (1971). Sugestologia (in Bulgarian). Sofia: Nauka i izkustvo.).
6. Ngaleka, A., & Uys, W. (2013). M-learning With WhatsApp: A Conversation Analysis. Proceedings Of The International Conference On E-Learning, 282.
7. Rose, C., & Nicholl, M. (1997). Accelerated learning for the 21st century: The six-step plan to unlock your mastermind. New York: Dell Publishing.

ИННОВАЦИИ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ

Андросчук Л.М.

кандидат педагогических наук, доцент Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины

В статье раскрыты предпосылки внедрения инноваций в подготовку современного специалиста хореографически-педагогического образования; рассмотрено сущность понятий «инновация», «педагогическая инновация»; классификацию инноваций, условия их реализации в хореографически-педагогическом образовании.

Ключевые слова: инновация, педагогическая инновация, хореографически-педагогическое образование, инновация в хореографически-педагогическом образовании, классификация инноваций, условия реализации инноваций, история инноваций, гуманистическая концепция.

Key words: innovation, pedagogical innovation, choreographic-pedagogical education, innovation in choreographic-pedagogical education, the classification of innovations, the conditions of the realization of innovations, the history of innovations, the humanistic concept.

Инновация в образовании по мнению современных отечественных ученых:

- процесс создания, распространения и использования новшеств для решения педагогических проблем;

- актуальные новообразования, которые становятся перспективными в контексте эволюции образования;

- продукты инновационной образовательной деятельности, характеризующиеся процессами создания, распространения и использования новшества в области педагогики и научных исследований;

- нововведение учебных заведений в осуществление учебно-воспитательного процесса [5, 8].

Итак, инновация в образовании – это нововведение, которое улучшает ход и результаты учебно-воспитательного процесса. Проанализировав подходы к определению понятия «педагогическая инновация», целесообразно рассмотреть классификацию инноваций в образовании.

Л. Буркова предлагает классификацию образовательных инноваций, в основе которой цель, как отправная точка системы, от которой идет соподчинение производных понятий: цели образования, педаго-

гические цели → педагогическая парадигма субъект-объектная (подходы, принципы, концепции) → модели педагогической системы → технологии, методики, обучения, воспитания, управления → методы, техники, приемы обучения, воспитания, управления [1]. Бесспорно, такая классификация позволяет спроектировать модель инновационной деятельности на этапе определения цели педагогической инновации и обеспечивает целостность процесса исследования и внедрения инноваций.

Мы согласны с К. Завалко, которая классифицирует педагогические инновации по следующим признакам: вид деятельности, источники возникновения, степень новизны, срок действия, характер изменений, масштаб изменений, способ осуществления, темп осуществления, методика осуществления, вид эффекта, полученного в результате внедрения инновации [3, 12]. В общем признаки, которые легли в основу вышеупомянутой классификации, могут выступать критериями контроля эффективности внедрения инновации.

Инновации в высшем образовании классифицируют по объекту воздействия (педагогические, социально-психологи-

ческие, организационно-управленческие), уровню распространения (системно-методологические и локально-технологические) и инновационному потенциалу нового (радикальные, модификационные, комбинаторные) [4, 63].

Современные исследователи выделяют единство трех составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. В связи с этим, инновационный процесс можно рассматривать как процесс доведения научной идеи до стадии практического использования и реализация связанных с этим изменений в социально-педагогической среде [8, 159].

Нам импонирует мнение Т. Яровенко, которая основными элементами «образовательной инновации» считает ее носителя (творческую личность), который имеет определенную инновационную идею (ядро инновации) и проводит инновационный эксперимент (источник инновации) потребитель инновации – студент (который приобретает знания), а также институты, обеспечивающие внедрение инноваций в учебный процесс [12].

Успешность нововведений при взаимодействии соответствующих структурных элементов обеспечивают соответствующие условия реализации образовательных инноваций, И. Коновальчук разделяет их на институциональные, социокультурные, организационно-управленческие, психолого-педагогические [6,15]. Процесс внедрения инноваций требует также преодоление социально-психологических барьеров при «учете установок, ценностных ориентаций, этических норм; применении социально-психологических методов активного обучения участников процесса с целью развития у них инновационных способностей, формирование готовности к восприятию и участия в инновационных мероприятиях» [4, 72].

Рассмотрев исследования проблемы инноваций в образовании, целесообразно проанализировать теоретические основы инноваций в хореографические-педагогическом образовании.

Глобальные изменения, обусловленные вызовами современного общества к воспитанию человека-творца новой эпохи, в значительной степени повлияли на формирование творческого мышления молодежи средствами двигательной активности, к которым относится и хореографическое искусство. В разные этапы его становления обучение хореографии находилось в разных статусах, было сопряжено с различными научными и учебными дисциплинами, пока не был отнесен в отдельное направление – хореографически-педагогическое образование, обеспечившее сбалансированное сочетание образовательной, хореографической и педагогической подготовки. Сочетание хореографического и педагогического полей в подготовке специалистов создало условия для поиска новых путей внедрения инноваций.

Инновации в хореографически-педагогическом образовании рассматриваем как новые продукты инновационной научной, учебно-воспитательной, творческой деятельности возникающие на уровне поиска идеи как источника инновации, создаются и внедряются в практику хореографически-педагогического образования с целью перехода на качественно новый уровень подготовки будущих учителей хореографии.

Инновации в хореографически-педагогическом образовании классифицируем как:

- научно-педагогические – инновационные научные исследования в области хореографически-педагогического образования и их внедрение в подготовку будущих учителей хореографии в высших педагогических учебных заведениях Украины;
- педагогически творческие – организация субъект-субъектной творчески-инновационной деятельности в учебной и внеучебной работе со студентами.

Целью инновационной подготовки будущего учителя хореографии на основе персонализированной парадигмы в системе педагогически- хореографического образования является подготовка педагога,

способного к реализации творческого потенциала личности ученика, становится возможным при создании условий для собственного всестороннего творческого развития будущего специалиста.

Среди условий реализации инноваций в хореографические-педагогическом образовании мы рассматриваем:

- функционирование хореографические-педагогического образования как инновационного явления и результата эволюции хореографического образования;

- обеспечение инновационного процесса подготовки будущих учителей хореографии в системе хореографические-педагогического образования на основе функционирования научно-педагогических и педагогически-творческих инноваций;

- инновационная деятельность преподавателей на основе обеспечения реализации субъект-субъектного взаимодействия с целью реализации инновационного потенциала участников образовательного процесса;

- создание инновационной творческой среды как платформы реализации инноваций на этапах: идея → разработка инновации → внедрения инновации → анализ результатов внедрения инновации;

- преодоление барьеров (социальных; внешних (отсутствие среды, благоприятной для внедрения инноваций), внутренних (психологические травмы, отсутствие мотивации к инновационной деятельности, латентность творческого потенциала).

Итак, современное общество нуждается в переосмыслении содержания образования и определение основ подготовки учителя нового поколения. Инновации в хореографически-педагогическом образовании обеспечивают переход на качественно новый уровень подготовки будущих учителей хореографии и делятся на научно-педагогические и педагогически творческие. Реализация инноваций в хореографически-педагогическом образовании возможна при создании соответствующих условий. Подготовка будущего учителя на основе персонализированной парадигмы является основой инновационной деятель-

ности в системе педагогически-хореографического образования.

Литература

1. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті [Електронний ресурс] / Л.В. Буркова. – Режим доступу: <http://tme.unio.edu.ua/docs/4/10burcie.pdf>
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/13704/1/дубасенюк%20o.pdf>
3. Завалко К. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / К. В. Завалко. – К., 2013. – 41 с.
4. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
5. Інновації як основа змін освітньої практики. Інформаційно-методичний збірник / упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 160 с.
6. Коновальчук І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 – «Теорія та історія педагогіки» / І. Коновальчук. – Житомир, 2015. – 43 с. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17803/1/автореферат%20коновальчук.pdf>
7. Меєрович М.І. Система вищого образования України: выбор направления развития на основе законов развития искусственных систем / М.І. Меєрович // Вища освіта України – Додаток 3 (т. 1) – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – К: Інститут вищої освіти АПН України. – 2006. – С. 267-272.
8. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / http://lib.iitta.gov.ua/6019/1/orienco_-пед._науки№7_-2013.pdf
9. Паламарчук В.А. Інноваційна активізація людського капіталу [Електронний ресурс] / В.А. Паламарчук, О.П. Пристайко. – Режим доступу: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/PPEI/article/view/363>
10. Прокопенко І.Ф. Розвиток інноваційної педагогічної освіти як пріоритетний напрям модернізації національних систем підготовки освітнянських кадрів у ХХІ ст. [Електронний ресурс] / І.Ф. Прокопенко. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/наукова_періодика/tipuss/2013_1/prok.pdf
11. Тверезовська Н.Т. Інтерактивні інноваційні технології у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Н.Т. Тверезовська. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-3-2/35_Tverezovska.pdf
12. Яровенко Т.С. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс] / Т.С. Яровенко. – Режим доступу: <http://www.vestnikdnu.com.ua/arc.hive/201264/yarovenko.html>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Стукалова Т.Г.

ст. викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти Сумського ОІППО

На початку третього тисячоліття поглиблюються та прискорюються загальносвітлові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які визначають розвиток людства на сучасному етапі його життєдіяльності.

Глобальні суспільні зрушення мають систематичний, швидкий, незворотний характер. Вони зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя у більшості країн світу. Найбільш відповідальною в цих умовах є роль освіти.

В Україні, як в інших розвинених державах, післядипломна освіта є однією з провідних галузей розвитку суспільства перед якою стоїть завдання не тільки підготувати фахівця, а й надати необхідні умови для його освіти протягом життя.

Сучасна післядипломна педагогічна освіта повинна сприяти більш повному задоволенню запитів суспільства, особистісних потреб педагогів і тому необхідно враховувати наступність курсів підвищення кваліфікації з іншими формами професійного розвитку та постійно поновлювати зміст та форми організації створити умови щоб повною мірою реалізувати міжкурсовий період для професійного зростання.

Вагомий внесок у розвиток теорії та формування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти є дослідження В. Олійника, Л. Даниленко, Н. Коломінського, М. Красовицького, В. Маслова та інших.

Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савчен-

ко, В. Семиченко, А. Смирнова, С. Шишова, Р. Шаповал.

Система післядипломної педагогічної освіти повинна створити нову інноваційну модель, яка б задовольнила потреби педагогічних працівників різних спеціальностей і категорій, в основі якої знаходяться принцип освіти протягом життя: безперервний процес удосконалення професійної компетентності педагога.

Л. Покроева виділяє основні напрями розвитку освіти педагогів в післядипломній освіті:

- якість навчання: модернізація змісту навчання через розроблення програм освітньої діяльності курсів на основі державного замовлення та потреб освітян, забезпечення достатності інформаційних ресурсів, доцільно обраних форм і методів навчально-пізнавальної діяльності;
- отримання результатів: необхідність відстеження поточних та аналіз кінцевих результатів;
- самоосвіта та саморозвиток професійної компетентності.

Професійна компетентність – це система наукових знань, інтелектуальних і практичних умінь і навичок; загальної культури, особистісних якостей учителя, спроможного вирішувати психолого-педагогічні завдання. Сучасний учитель повинен уміти творчо засвоювати знання, критично осмислювати здобуту з різних джерел інформацію.

Професійна компетентність вчителя включає в себе такі компетентності:

- ключові – необхідні для виконання будь-якої професійної діяльності (інформаційно- комунікативні, соціально-трудові, мовні, культурні, здатність учитися);

- базові – відображають специфічний характер педагогічної діяльності (організаційний, дидактичний компоненти, здатність до педагогічного мислення, когнітивно-креативний, психологічний, оцінювальний, консультативний компоненти і здатність до розвитку впродовж усього життя);
- соціально-предметні компетентності (рівень володіння предметом і розвиток дослідницької компетентності учителя).

Модель професійної компетентності вчителя, включає наступні компоненти:

Професійність:

- Знання предмета діяльності (учитель повинен вільно і гучно оперувати інформацією, бачити зв'язок в складній структурі доказів, уміти легко подовати учням знання і націлювати їх на оволодіння ними);
- Любов до дітей (віра в потенційні можливості учнів);
- Розумна вимогливість (дисциплінує учня);
- Педагогічний такт (створення толерантних стосунків);
- Педагогічне передбачення (уміння визначити можливі утруднення);
- Іноваційність науково-педагогічного мислення.

Компетентності:

- Інтелектуальна компетентність (наукові знання);
- Психологічна компетентність;
- Управлінська компетентність (базові вміння);
- Мотиваційна компетентність;
- Проективна компетентність;
- Методична компетентність.

Особисті якості:

- Високий рівень соціальної відповідальності;
- Прагнення до самоосвіти (тісно пов'язане із зацікавленістю вчителя, натхнення до роботи, що, у свою чергу, підвищує емоційно-вольовий вплив педагога на учнів);

- Духовна культура, справжня інтелігентність;
- Гуманність, оптимізм, почуття гумору;
- Критичність і самокритичність;
- Креативність мислення.

Творчі якості:

- Креативність (здібність виробляти нові ідеї);
- Інтуїція (виявлення суттєвості);
- Дивергентність (здібність мати декілька підходів до рішення однієї проблеми);
- Оригінальність (наявність творчої уяви до підходу);
- Асоціативність (вміння проводити аналогію).

Таким чином, педагогічна компетентність – це процес і результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості.

Удосконалення рівня професійної компетентності – головна мета системи післядипломної педагогічної освіти. Післядипломна освіта – це освіта дорослих, навчання та розвиток фахівців, приведення їх до професійного рівня кваліфікації у відповідність до світових стандартів, вимог часу.

Післядипломна освіта покликана забезпечити професійне зростання кожного вчителя, за індивідуальними напрямками, максимально враховуючи сучасні зміни в системі освіти та суспільстві.

Список використаних джерел

1. Білявська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Білявська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.mdpu.org.ua/nvs/]
2. Л. Даниленко Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2 – С. 21
3. Л. Покровська Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – №2 – С. 56-57
4. Сорочан Т. М. Модель професійного розвитку педагогічних працівників ЗНЗ у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня / Т.М.Сорочан // Шлях освіти. – 2008. – №2(48). – С.11-15

ВОСПИТАНИЕ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Замятина Е. И.

Студент ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет

Ключевые слова: игра, дошкольник, отзывчивость.

Keywords: game, preschooler, responsiveness.

В научной литературе неоднократно говорилось о том, что игра является ведущим видом деятельности детей. Ребенок может играть как в одиночку, так и в коллективе. В игре дети приспосабливаются к взаимному общению, отрабатывают модели поведения.

Посредством игры происходит не только развитие коммуникативных навыков детей, но и воспитываются гуманные качества, нравственность, особенно у детей старшего дошкольного возраста, когда уже существуют представления о таких понятиях, как «дружба», «отзывчивость».

Формирование гуманных чувств у дошкольников происходит постепенно. В младшем дошкольном возрасте категории хорошо-плохо формируются благодаря взрослым, путем копирования детьми поведения близких людей, а также объяснений и поощрений. В процессе приобретения социального опыта, желание поступать хорошо перерастает в заботу о другом человеке.

Игровая деятельность, совместные сюжетно-ролевые игры помогают, интенсифицируют приобретение социального опыта. В игре дети активно взаимодействуют с другими людьми. Взрослые предлагают общую концепцию (воображаемую ситуацию, в которой будут происходить действия), выслушивают предложения и идеи всех участников, обсуждают и договариваются со всеми о правилах, находят компромиссы, чтобы никто не остался в обиде, следят за процессом игры. Также в процессе игры дети проигрывают различные ситуации, как и быто-

вые, так и сказочные, которые являются моделями различных социальных взаимодействий, конфликтов, которые дети в процессе игры придумывают, как развивать и разрешать.

Игровая деятельность служит обогащению эмоциональной сферы детей, позволяет реализовать самые разные стремления и желания, создает благоприятный фон для добрых проявлений. Принимая на себя роли в сюжетно-ролевой игре, копируя и повторяя поступки взрослых, ребенок проникается их чувствами, сопереживает им, развивается эмоционально. Приходит осознание необходимости учета чувств других людей в своей жизни, формируются этические нормы и правила социального взаимодействия.

Человек развивается только в социуме, поэтому развитие социальные навыки актуальны для каждого.

В. Холмогорова для формирования гуманных чувств и отношений между детьми посредством сюжетно-ролевых игр предлагает следующие этапы работы [1]:

- 1)отказ от вспомогательных предметов;
- 2)отвлечение от себя и помощь в фокусировании внимания на ровеснике, несмотря на их взаимоотношения;
- 3)синхронность действий, доверие друг к другу;
- 4)игры на развитие помощи и взаимопонимания.

Педагог ДОУ должен направлять игру, не нарушая ее, сохранять самостоятельный и творческий характер игровой деятельности.

К приемам руководства игрой относятся:

1. Прямые приемы.

Педагог принимает участие в игре детей посредством разъяснения, помощи, советов, предложений новой темы игры и др. Педагог помогает выбрать тему и направить сюжет, решает конфликты, которые могут возникнуть при распределении ролей, и наполнить игру смыслом.

2. Косвенные приемы. Педагог не вмешивается в игру (внесение игрушек, создание игровой обстановки до начала игры).

Виды косвенных приемов:

1) обогащение реального опыта детей в активной деятельности (внесение в занятия знакомство с окружающим; чтение художественных произведений, сказки, стихотворения, легенды; наблюдение за играми других детей; напоминания об интересных фактах из жизни.

2) обогащение предметно-игровой среды (сочетание игрушек, воображаемых

игрушек; изготовление детьми атрибутов для игры).

Е. О. Смирнова в своих трудах доказывает преимущество играющих детей по всем показателям отношения к сверстникам [2]. По сравнению с неиграющими, «играющие» дети более доброжелательны и внимательны к сверстникам, менее эгоцентричны, они более конструктивны в решении конфликтных ситуаций и более ориентированы на просоциальные формы поведения. Следовательно, сюжетно-ролевые игры – это эффективный инструмент для воспитания отзывчивости и прочих социальных навыков.

Список использованной литературы:

1. Холмогорова В. Как сформировать гуманные отношения в группе детского сада. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
2. Смирнова Е. О. Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2011. – №4. – С. 2-8.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ

Чегодаева К. А.

Студент ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет

Ключевые слова: семья, дошкольный возраст, нравственное воспитание.

Key words: family, preschool age, moral upbringing.

Во всех сферах жизни общества происходят перемены, в частности и духовно-нравственной сфере. Исследователи все чаще утверждают тот факт, что общество вступило в качественно новый век, где разногласия представляются весьма сложными. Больше всего это сказывается на смене системы ценностей семьи и семейных отношений.

Важной проблемой на протяжении всего процесса развития человеческого общества было воспитание ребёнка. Влияние ближайшего окружения людей на ребёнка особенно велико. В семье ребёнок берёт примеры для подражания и видит первую реакцию людей на свои поступки. Сформированные в детстве качества личности, духовно-нравственные ценности, нормы морали остаются с ним и во взрослой жизни, поэтому важной задачей остаётся создание и сохранение благоприятного психологического климата между всеми членами семьи, так как без этого невозможно развитие здоровой личности ребёнка. Нравственная сфера обеспечивает социальную устойчивость системы отношений человека с другими людьми, поэтому формирование нравственно-эстетических качеств должно начинаться в детстве, важно заложить основы доброты, трудолюбия, ответственности за свои поступки, любви своему краю, культуре и эстетике.

Нравственные черты личности опираются на определенное биологическое, физиологическое основание в человеческом организме, но нет никаких причин утверж-

дать, что люди появляются на свет с каким-либо набором моральных качеств. От рождения люди ни добры, ни злы, у них нет ещё ни совести, ни сознания ответственности, ни чувства чести. Все это они приобретают позднее в обществе, а характер и содержание их моральных качеств определяется той социальной средой, в которой человек растёт и воспитывается.

Нравственные черты личности зависят от целого ряда причин: от имеющегося у детей опыта общения, положительных или отрицательных впечатлений, получаемых ими в ходе этого общения, от благоприятных или неблагоприятных условий семейного воспитания.

О. П. Целикова раскрывает понятие нравственных качеств личности как: «Это устойчивые черты ее сознания и поведения, их можно рассматривать как моральные черты характера, которые проявляются в отношении к другим людям, к коллективу, к обществу, к своей деятельности, к собственности и в ее отношении к самой себе» [2, с. 170].

По мнению Н. И. Киященко эстетическое воспитание – это «целенаправленная система действенного формирования человека, способного воспринимать и оценивать прекрасное, совершенное, гармоничное в жизни и искусстве, способного жить и творить «по законам красоты», законом эстетического совершенства» [1, с. 14].

Особенность эстетического воспитания состоит в том, что оно может служить важнейшим средством эстетико-художественного познания, влиять на развитие

ассоциативного мышления и всего интеллекта человека. Это имеет особое значение в нашу эпоху XXI века, с одной стороны, ведущей к узкой специализации, а с другой – требующей всестороннего развития творческих способностей.

Формирование нравственно-эстетических чувств – одно из важных условий воспитания всесторонней личности. Относительно обучения нравственно-эстетическому воспитанию существуют разные точки зрения. Некоторые ученые утверждают, что обучить нравственным качествам невозможно, можно только попытаться их привить. По их мнению, этот процесс связан с особенностями каждого ребенка. Современные психологи отмечают, что есть проблема несоответствия нравственного воспитания в семье и детском коллективе, например, так происходит, если воспитатель призывает к дружбе и миру, а родители воспитывают в ребенке злобу и раздражительность, то у ребенка с течением времени возникнет внутриличностный конфликт. Ребенок в силу возраста будет склоняться к той или иной позиции, не имея своего собственного мнения. Дети дошкольного возраста подсознательно копируют поведение настав-

ника. Пик такого подражания приходится на последние годы в детском саду и первые школьные годы, поэтому важно, чтобы родители каждой семьи осознавали всю ответственность воспитания, следили за своим поведением, контролировали эмоции и воздействовали на ребенка максимально положительно. Достичь такого эффекта можно благодаря различным подходам к формированию нравственно-эстетических качеств у детей, например, через труд, игру, творчество, обучение, литературные произведения, собственный пример.

Таким образом, семья играет главную и ответственную роль в формировании нравственно-эстетических чувств у детей дошкольного возраста. Семья даёт первые образцы авторитета и поведения. Каким станет человек, зависит от условий, в которых он воспитывался, от направленности и содержания нравственно-эстетического воспитания.

Список литературы:

1. Киященко Н. И., Лейзеров Н. Л., Ин-т философии АН СССР. Теория эстетического воспитания: сборник статей. – М.: Искусство, 1979. – 255 с.
2. Целикова О. П. Нравственное развитие личности. – М.: Московский рабочий, 1969. – 240 с.

МАНУАЛЬНА ТЕХНІКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МИСТЕЦТВА ДИРИГУВАННЯ

Ляшко Микола Павлович

Анотація. У статті зосереджена увага на особливості у підготовці диригента-хормейстера, його основних функцій підготовки з фахових дисциплін, навиків репетиційної роботи, у висвітленні основ диригентської діяльності майбутнього вчителя музики, визначенні процесу формування комплексу диригентсько-хорових навичок та їх застосування в педагогічній діяльності, розкривається сутність дисципліни диригування, яка формує професійні навички майбутнього керівника хорового колективу.

Ключові слова: диригентський апарат, диригентська підготовка, диригентсько-хорова підготовка, мануальна техніка, майбутній учитель музики, техніка диригування.

Професія вчителя музики потребує глибоких знань, мудрої любові до дітей, сформованої системи вмінь і навичок. Тільки висококваліфікований учитель музики, який розуміє та любить мистецтво, володіє комплексом знань, умінь і навичок у різноманітних галузях музично-педагогічної діяльності, зможе прилучити сучасних школярів до світу мистецтва.

Аналіз музично-психологічної, професіографічної та музично-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку, що професійна діяльність учителя музики є багатокomпонентною й включає виконавський, педагогічний та управлінський аспекти.

Обов'язком диригента є правильна передача ідеї та змісту, керування емоційною стороною виконання, організація структурно-ритмічної сторони виконання, правильне визначення темпів і динаміки, характеру руху музики, фразування, нюансів.

Диригент – (від фр. *diriger*) – керівник колективу музикантів, який об'єднує виконавців з оркестру, хору, оперної або балетної вистави з метою досягнення єдиного трактування та художньої досконалості. Диригент передає свої задуми за допомогою спеціальної системи прийомів – мануальної техніки, виразу обличчя, погляду тощо.

Метою статті є висвітлення основ диригентської діяльності майбутнього вчителя музики, визначення процесу форму-

вання комплексу диригентсько-хорових навичок та їх застосування в музичній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані із формуванням професійних компетенцій досліджуються у працях багатьох сучасних вчених і дослідників: Б. Мавліна, М. Осеннева, В. Самарина, Я. Сверлюка, В. Живова.

Аналіз праць засвідчив, що проблема підготовки диригента-хормейстера по суті розкрита широко і багатогранно, але відсутня чіткість щодо відокремлення компетенцій у цьому контексті.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку мистецької освіти сьогодення пов'язана із внесенням інноваційних перетворень до її змісту й має ґрунтуватися на вирішенні завдань щодо якісної професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, що, на наш погляд, потребує удосконалення мистецько-технологічних шляхів її реалізації. Тобто, досягнення внутрішньої єдності мистецької освіти має відбуватися за рахунок досягнення духовних важелів мистецтва й удосконалення мистецької практики [9, с.32].

У системі підготовки майбутнього педагога-музиканта хорове диригування займає одне із провідних місць з вирішення завдань формування духовності підростаючого покоління засобами хорового мистецтва.

Саме слово «хор» означало в Стародавній Греції місце для художніх виступів музичних колективів, що виконували під час святкувань різні пісні з танцями. Пізніше самі ці колективи почали називатися хорами.

Основним напрямком у процесі підготовки диригентів-хормейстерів як фахівця є повчальний процес спрямований на організацію змісту музичної освіти на певному освітньому та кваліфікаційному рівнях відповідних до державних стандартів освіти.

В процесі навчання і формування майбутнього керівника хоровим колективом належить вивчення дисципліни «Хорове диригування» – оволодіння мануальною технікою (від лат. *manualis* – ручний) – система диригентських жестів, за допомогою яких здійснюється керівництво хоровим колективом.

Історія диригентської мови має сиву давнину (примітивні та стихійні рухи тіла первісних людей, хейрономія (символічні рухи рук, пальців голови, корпусу) стародавнього періоду Греції, шумове диригування (відбиття такту твердою підшоною черевика, тростиною, генерал-бас, скрипаль концертмейстер) перші давні назви диригентів (доместик, установник, регент) і на кінець розвиток нового стилю з розвиненою мовою тексту.

Виходячи з цього можна констатувати, що диригент покликаний володіти складним і багатогранним комплексом багатьох якостей – талантом, майстерністю, волею, слухом, досвідом. Якщо диригент не володітиме знаннями і вміннями щодо їх втілення, не зможе легко і вільно проілюструвати хору темп, динаміку, характер і власну інтерпретацію твору з урахуванням відповідного стилю, тому що «диригентський жест – провідний засіб впливу на колектив виконавців» [1, с. 66].

Виклад матеріалу. Важливого значення в організації навчально-виховного процесу в класі хорового диригування має використання й співвідношення методів і прийомів. Багатогранність диригентської

професії вимагає комплексного підходу до формування у студентів диригентських навичок і умінь

Оволодіння технікою диригування неможливе без навичок та умінь, пов'язаних з дисциплінами музично-теоретичного циклу (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, музична література).

Важливого значення для майбутнього фахівця набуває оволодіння інструментом, яке дає змогу студентові самостійно ознайомитися з хоровою партитурою. Виконавська культура сприяє оволодінню методикою диригентсько-хорової роботи та є одним з проявів професійної компетентності майбутнього фахівця-музиканта.

Дар емоційного впливу великою мірою визначає талановитість диригента. Таким чином, як писав академік Б. М. Теплов, «видатним музикантом може бути тільки людина з великим духовним, інтелектуальним та емоційним змістом; музика є засобом спілкування між людьми. Щоб розмовляти музикою, необхідно не тільки володіти цією «мовою», але й мати що сказати. Мало того, навіть і для того, щоб зрозуміти музичну мову з усім її змістом (з усією її змістовністю), необхідно мати достатній запас знань, які виходять за межі самої музики, достатній життєвий та культурний досвід. Професійний музикант, ким би він не був – композитором, диригентом, виконавцем або просто розуміючим «слухачем», – повинен бути людиною великого розуму і великого почуття [12, с. 49].

Дослідження проблеми формування диригентських навичок та інших аспектів диригентської підготовки завжди було в полі зору низки відомих музикантів-педагогів, відомих диригентів, мистецтвознавців. Наприклад, науковці І. Маркевич, К. Ольхов, О. Поляков розглядають розподіл диригування на «мистецтво» та «керування», доводять тезу доцільності розгляду діяльності диригента як поліфункціональної; комунікативний зв'язок з виконав-

ським колективом досліджує М. Багріновський; питання про пластичний бік диригентського висловлення, позицію у встановленні непохитного зв'язку диригентської пластики з художнім образом твору та взаєморозуміння диригента й оркестрантів науково обґрунтовують Е. Ансерме, Ю. Домаркасі, М. Канерштейн, Дж. Кахідзе, М. Колесса, С. Кондрашев, Ф. Коробов, А. Пазовський, Б. Смірнов, Г. Макаренко. Особливий, підхід до мануальної техніки пропонує О. Поляков, що розглядає її як мову диригування. Професійні навички диригента, його особистісні якості, музична та загально-гуманітарна освіченість, поза якими не може здійснитися виконавська інтерпретація стали предметом дослідження Г. Деханта, О. Іванов-Радкевича, Г. Макаренка, К. Ольхова, Л. Сідельнікова, Є. Рубахи та ін.

Зокрема, О. Іванов-Радкевич вважає, що «...якщо вже для сформованого музиканта головним завданням в процесі навчання диригуванню є набуття спеціальної техніки диригування, то для молодого виконавця, який тільки починає своє музичне життя, диригування є перш за все засобом його музичного виховання. Центр ваги в заняттях з диригування переміщається в такому випадку із засвоєння специфічних технічних знань і умінь в сторону розвитку загальної музикальності в самому широкому розумінні цього слова» [2, с. 11-12].

На думку відомого педагога, диригента, фундатора української диригентської школи М. Колесси «...диригування – це таке ж саме виконавське мистецтво, як спів, гра на скрипці, кларнеті чи будь-якому іншому інструменті. І разом з тим диригування суттєво відрізняється від решти видів виконавського мистецтва: якщо музиканти-виконавці мають справу з бездушним інструментом (фортепіано, скрипка, флейта, арфа та ін.), на якому вони грають краще чи гірше в залежності від якості інструменту і від своєї майстерності, то диригент має перед собою багато різних індивідуальностей, хористів або

оркестрантів, яких він повинен об'єднати в єдине ціле, в один згуртований колектив так, щоб він зазвучав під його керівництвом як добре настроєний інструмент» [5, с. 3].

Теорію диригування можна порівняти із мовною грамотою. Для того, щоб навчитися добре писати і читати, потрібно знати правила правопису і практику їх використання. Для того, щоб навчитися професійно диригувати, потрібно знати не тільки теорію диригування, але і вміло її поєднувати з практикою. Знання теорії диригування не є самоціллю, а необхідною умовою вдосконалення диригентської практики. Існує думка, що теорія повинна йти попереду практики. У цьому контексті фундатор теорії диригування Г. Шерхен зазначає про необхідність першочергового засвоєння «... техніки диригування до дрібних деталей, перш ніж учень уперше стане за диригентський пульт» [13, с. 631].

За свою історію диригентське мистецтво пройшло багато стадій. Саме розуміння функцій диригента у різні часи було різне. Так, у XVI-XVII ст. на чолі хорів в Росії стояли так звані «головщики», які самі співали в хорі і, водночас показуючи вступі різним голосам, керували виконанням. На чолі оркестрів і оперних труп стояли музиканти, які самі грали на інструментах (клавесині чи скрипці) і в той же час керували всім колективом. Лише вкінці XVIII ст. диригент перестає бути одним з безпосередніх учасників виконання і поступово функція його оформлюється як самостійна. З того часу починає розвиватися диригентське мистецтво, удосконалюється техніка диригування.

Диригентський апарат складають руки, голова (обличчя й очі), корпус (груди і плечі), ноги. Засвоєння техніки диригування завжди розпочинається з постановки диригентського апарату та досягнення його свободи, тобто пластичності рухів і графічної чіткості ліній. Наступний етап опанування тактування, тобто прийомів передачі метричних схем (простих, складних, мішаних і перемінних). Потім відпо-

відно набуваються навички, пов'язані з такими диригентськими прийомами, як показ ритміки, динаміки, зміни темпу тощо. Одним з останніх етапів засвоєння техніки диригування є формування складніших навичок різних взаємопов'язаних між собою диригентських прийомів: диференціації функцій правої та лівої рук, одночасного показу динаміки, штрихів, темпу та ін.

Одним із головних завдань діяльності диригента є створення відповідностей між його особистісним уявленням щодо звучання твору і реальним його втіленням у звучанні хору. Вирішення цього завдання залежить від рухів диригента (його рук, тулуба, голови, очей, м'язів обличчя), які бачать і розуміють виконавці.

Мануальна техніка, це знання рухомих прийомів, які мають конкретні, відпрацьовані на практиці значення та вміння використовувати їх під час керування колективом. Виразальна мануальна техніка це відточений, образно яскравий жест, який сприяє художньому виконанню. Диригент, який вправно володіє мовою жестів, здатний виконати музичний твір так, як він відчуває певний момент.

Диригентська жестикуляція справедливо вважається засобом управління хором виконанням, а отже й провідним елементом готовності хормейстера до художньо-виконавської діяльності. Саме на формуванні окремих навичок та техніки жестикуляції в цілому націлена в першу чергу робота з майбутнім учителем музики в класі диригування.

Диригування – процес, у якому диригент передає виконавцям мовою жестів виконавський задум розкриття музично-художнього образу творів. Слід зауважити, що мова жестів і міміки, якими користується диригент, зрозуміла виконавцям і викликає емоційний відгук. Для диригента, як особистості, важлива наявність таких якостей, як «виконавська воля» та «диригентська рука», а емоційне сприймання музики в диригента повинно знаходитися під контролем інтелекту.

Визначальним аспектом «Хорового диригування» є формування виразної мімічно-мануальної техніки, як найважливішого засобу спілкування з хором колективом у творчому процесі вивчення і виконання хорових творів.

Виразна і змістовна, мова жестів завжди зрозуміла хористам. Вона відразу викликає безпосередній емоційний відгук. Ця властивість визначається головним чином тим, що вона здатна викликати у спостерігача багаті асоціації. Мова жестів, погляду, міміки має значне підґрунтя, спирається на життєві асоціації і тому природна. Вона також важлива для керівництва виконавським колективом, бо споконвіку жест та рухи були зв'язані не тільки з побутовими, але й музичними асоціаціями.

Кожний диригентський рух руками та міміка відображають певну емоцію. «Передаючи колективу виконавців те звучання, яке виникає в уяві дирижера в усіх деталях, останній немовби «перекладає» свій внутрішній слух, свою уявну модель на жест і міміку: слухова модель перетворюється на видиму. Із цієї точки зору диригування можна визначити як своєрідний переклад музики на мову жестів і міміки, перетворення звукового образу на візуальний з метою управління колективним виконанням», зазначає К. Ольхов [8, с. 29].

У різних наукових дисциплінах жести розглядаються як один з основних засобів спілкування між людьми, як певна мова, тобто система знаків, що служить комунікаційним цілям. Як казав відомий радянський диригент Н. Малько: «Техніка диригування – це та мова, на якій диригент звертається до хору і оркестру. Диригент повинен володіти їм, оркестр і хор повинні його розуміти» [6]. Про «диригентську мову жестів» – писав С. Казачков [4, с. 7]. За виразом І. Мусіна, жест диригента «замінив йому мову» і став своєрідною «мовою», за допомогою якого диригент «говорить» з оркестром і слухачами про зміст музики» [7, с. 5].

Визначальним аспектом «Хорового диригування» є формування виразної

мімічно-мануальної техніки, як найважливішого засобу спілкування з хоровим колективом у творчому процесі вивчення і виконання хорових творів.

Важливо прислухатися до думки М. Карсавіна про те, що істинним диригентом може бути тільки той, хто володіє високим рівнем загальної, професійної, виконавської культури, знає світову музичну літературу, має досконалий диригентський апарат, що передбачає еластичні руки, вольовий дух, чіткість і ясність схеми «музикальність» рук.

Видатний педагог-диригент ХХ ст. І. Мусін наголошував: «Жест дирижера замінив йому мовлення, перетворившись на своєрідну мову, якою дирижер говорить з оркестром і слухачами про зміст музики» [7, с. 12].

Мануальна техніка в системі експресивної виразності диригента слугує тонким і довершеним каналом передачі динаміки художніх почуттів, внутрішнього відчуття художнього образу, що проявляється в жесті, погляді, міміці диригента. Міміка має бути рухливою і жвавою, але не перебільшеною і штучно награною – вона має відповідати образному розкриттю змісту твору.

Експресивна виразність диригента пов'язана з процесом образного переживання твору і залежить від ерудиції диригента, яскравості його емоційних почуттів. Формування експресивної виразності хорового виконавства є процесом двостороннім і взаємообумовленим: накопичені життєві емоції надають можливість глибше проникнути в образну сутність твору, а збагачене почуття сприяє розвитку інтелектуально-емоційної культури диригента.

В процесі навчання і формування (керівника хору) особливо важливе значення належить вивченню дисципліни «Диригування».

Дослідниця Н. Померанцева пише: «Виникнення хейрономії пов'язане зі спеціальною системою жестикуляції, яка передає за допомогою рук і пальців ритмічний і мелодичний рисунок музичної тканини». Далі вона підкреслює: «... у Давньому

царстві трапляється зображення «дирижера», котрий керує ансамблем арф, судячи з жесту рук зображеного на рельєфі гробниці Іду, йому були властиві пластичність і незалежність рук: ліва піднята до вуха – жест, характерний для вслуховування в інтонацію, права подає знаки інструменталістам» [11, с. 222].

Хейрономія – (від гр. *cheir* – рука і *nomos* – закон) – старовинна система умовних жестів, яку використовували для керування хором. Рухи пальців і рук доместика – хормейстера визначали темп, метр, спрямування мелодії, динаміку, агогіку. Широке використання хейрономії як засобу керування хоровим співом передувало виникненню сучасної системи диригентських рухів.

Мануальна техніка – (від лат. *manualis* – ручний) – система диригентських жестів, за допомогою яких здійснюється керування виконавським колективом (хором, оркестром).

У дослідженні численних і матеріальних пам'яток Єгипетської цивілізації виявлено стан розвитку хейрономії – давньої науки диригування, показано роль жерців у цілеспрямованій підготовці музикантів-професіоналів і розвитку музичної освіти.

Із глибокої давнини існувало у Єгипті мистецтво хейрономії, що поєднувало диригування хором і «повітряний» нотний лист (єгипетською мовою – «співати», буквально – виробляти рукою музику) [14, с. 767].

Коли у храмах з'явився хоровий спів, то відразу він вимагав скерованих дій. Так виникла музична наука хейрономія, про яку ми згадували вище. Хейрономи (диригенти) керували хором за допомогою умовних рухів рук, пальців, голови, міміки. На обличчя хейронома було дуже неприємно дивитися під час так званого «диригування» через постійні «керівні» гримаси очима, ротом, щоками. Перший хейроном, який увійшов у історію, звався Не Кауре (ІІІ тис. до н. е., Стародавнє царство).

Висновок. Щоб досягти професійного диригентсько-виконавського рівня, не-

обхідно розвивати мануальну техніку диригування на початковому етапі навчання, наполегливо працювати над диригентською поставою, засвоєнням схем, плавністю і пластичністю рухів у творах наспівного складу та характерних жестів у виконанні енергійної музики. Щоб студенти прагнули втілювати методичні знання в практичну діяльність, їх потрібно спрямовувати на власний пошук методів проведення репетицій, після яких студенти обґрунтовують свої методичні підходи та дії при трактуванні музично-хорових творів.

Отже, розвиток мануальної техніки є складовою професійної діяльності хормейстера-диригента і формується за допомогою складної трансформації інтересів, потреб під час практики на основі процесів усвідомлення і переосмислення.

Література:

1. Дмитревський Г. О. Хорознавство і керування хором: елементарний курс / Г. О. Дмитревський. – К.: Держ. вид-во образотворчого мистецтва і музичної літератури УРСР, 1961. – 96 с.
2. Иванов-Радкевич А.П. О воспитании дирижера. / А. П. Иванов-Радкевич. – М.: Музыка, 1973. – 78 с.
3. Искусство стран и народов мира: краткая художественная энциклопедия: в 6 тт. – М.: Руссика, 2004. – Т. 3. – 767 с.
4. Казачков С. А. От урока к концерту / С.А. Казачков. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1990. – 343 с.
5. Колесса И.Ф. Основы техники дирижирования / Н. Ф. Колесса. – К.: Музична Україна, 1981. – 208 с.
6. Малько Н. Основы техники дирижирования / Н. Малько. – М., 1965. – 86 с. 4.
7. Мусин И. Техника дирижирования / И. Мусин. – Л.: Музыка, 1967. – 251 с.
8. Ольхов К. Вопросы теории дирижерской техники и обучения хоровых дирижеров / К. Ольхов. – Л.: Музыка, 1979. – 197 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка – К.: Освіта України, 2008. – 274 с
10. Поляков О. Некоторые аспекты семиотики дирижирования. Автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. искусствоведения. – Киев, 1975.- 21 с.
11. Померанцева Н. Эстетические основы искусства Древнего Египта / Н. Померанцева. – М.: Искусство, 1985. – 253 с.
12. Теплов Б. Психология музыкальных способностей [Избранные труды в 2-х т.] / Б. Теплов. – М.: Музыка, Т.1 – 1985. – 319 с
13. Шерхен Г. Дирижерское исполнительство: Практика. История. Эстетика / Редактор-составитель, автор вступ. статьи, дополнений и комментариев Лео Гинзбург. / Г. Шерхен. – М., 1975. – 631 с.
14. Юцевич Ю. Є. Словник-довідник / Ю. Є. Юцевич – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.

СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНАМ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Добровольська А. М.

доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики,
кандидат фізико-математичних наук,
ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»

Акцентовано увагу на комплексному навчально-методичному забезпеченні (НМЗ), котре використовується під час здійснення освітнього процесу в медичних і фармацевтичному ВНЗ у межах навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП). З'ясовано особливості розроблення навчально-методичних комплексів (НМК), як основних складових НМЗ. Отримано висновок, що створення НМК для підтримки процесу навчання ДПНП є важливим засобом методичного забезпечення формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх фахівців.

Ключові слова: ІТ-компетентність, навчально-методичне забезпечення, навчально-методичний комплекс.

Педагогічна наука і практика переконливо доводять, що якість і результативність освітнього процесу в медичних і фармацевтичних ВНЗ істотно підвищуються, якщо його навчально-методичне забезпечення (НМЗ) здійснюється комплексно. Дидактичний ефект у цьому випадку досягається за рахунок того, що при комплексному НМЗ у більшій мірі створюються необхідні умови для функціонування освітнього процесу відповідно до принципів і закономірностей навчання, для якіснішого засвоєння змісту освіти, реалізації цілей навчання, виховання і розвитку майбутніх фахівців, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності та управління нею [2; 4].

Під комплексним НМЗ освітнього процесу в межах навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП) «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ») у профільних ВНЗ слід розуміти:

- розроблення і створення системи нормативної і навчально-методичної до-

кументації, засобів навчання і контролю, необхідних і достатніх для проектування та якісної реалізації такого процесу в межах часу, відведеного навчальними планами і програмами на вивчення зазначених дисциплін та опанування відповідними спеціальностями;

- забезпечення дидактичного процесу відповідними методиками, тобто сукупністю методів, методичних прийомів, процедур і операцій, що дозволяють викладачам досягати певної мети навчання, використовуючи найбільш ефективні види педагогічної дії або педагогічної взаємодії з тими, кого вони навчають [2].

Зважаючи на те, що в процесі навчання майбутніх фахівців ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» методичному забезпеченню підлягають всі форми аудиторної роботи його суб'єктів, розрахунково-графічні, контрольні і курсові роботи, різноманітні форми поточних і підсумкових модульних контролів набутих знань, умінь і навичок, ми розробляли і створю-

вали комплексне *НМЗ* освітнього процесу в межах навчання зазначеним *ДПНП*:

- у повному його складі і змісті, включаючи нормативну і навчально-методичну документацію, засоби навчання і контролю;
- у вигляді навчально-методичних комплексів (*НМК*) з урахуванням необхідності якісного набуття суб'єктами освітнього процесу знань, умінь і навичок за умови засвоєння змісту навчальних програм згідно з галузевими стандартами вищої освіти [2-4].

Розпочинаючи роботу зі створення зазначених *НМК* на етапі їх розроблення, ми зважали на те, що використання цих *НМК* повинно забезпечити:

- науково-обґрунтовану наочну допомогу в процесі навчання зазначеним *ДПНП* і формування інформаційно-технологічної компетентності (*ІТ-компетентності*) майбутніх фахівців;
- створення оптимальних умов для організації та управління процесом навчання зазначеним *ДПНП*;
- інтенсифікацію навчально-виховного процесу;
- оптимізацію процесу фахової підготовки і проведення навчальних занять;
- удосконалення методик проведення лекційних і практичних занять, здійснення самостійної роботи;
- організацію та активізацію розумової діяльності суб'єктів освітнього процесу під час навчання зазначеним *ДПНП* і формування їх *ІТ-компетентності*;
- розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх фахівців з урахуванням їх індивідуальних особливостей;
- спадкоємність позитивного педагогічного досвіду і досвіду навчальної діяльності [2].

Відбираючи матеріал для згаданих *НМК* на етапі їх розроблення, ми намагались дотриматись вимоги прогностичності, котра передбачає відбір такого матеріалу, що відображає не тільки розвиток сучасної науки, але й тенденції і перспективи її практичного впровадження в реальне життя. Разом з тим ми зважали на те, що *НМК* має забезпечувати тісний зв'язок матеріалу, що вивчається, з майбутньою професійною діяльністю суб'єктів освітнього процесу [1; 2].

Досліджуючи, ми дійшли висновку, що в сучасних умовах варіативності, диференційованості і стандартизації вищої медичної і фармацевтичної освіти створення *НМК* для підтримки процесу навчання *ДПНП* «*ЄССКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» є важливим засобом методичного забезпечення формування *ІТ-компетентності* майбутніх лікарів і провізорів [2].

Література

1. Борзых Е. А. Разработка учебно-методических комплексов по дисциплине [Электронный ресурс] / Е. А. Борзых. – Оренбург: Пресса, 2009. – 35 с. – Режим доступа: http://ogk.edu.ru/sites/all/files/metodicheskoe_rekomendacii_po_razrabotke_umk.pdf
2. Добровольська А. Роль навчально-методичних комплексів у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів [Електронний ресурс] / А. Добровольська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. – № 3 (67). – С. 26-39. doi 10.24139/2312-5993/2017.03/026-039
3. Макаров А. В. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: Учеб. метод. пособие [Электронный ресурс] / А. В. Макаров, З. П. Трофимов, В. С. Вязовкин, Ю. Ю. Гафарова. – Мн.: РИВШ БГУ, 2001. – 118 с. – Режим доступа: http://www.hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/do/hist/3/П_Balykina/Makarov.pdf
4. Фоминых И. В. Роль учебно-методического комплекса в обеспечении качества образования [Электронный ресурс] / И. В. Фоминых // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 307-309. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6767/>

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Білецька М.В.

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: інноваційна діяльність, інструментально-виконавська підготовка, музично-виконавська діяльність, інноваційні технології, педагог-музикант.

Key words: innovative activity, instrumental and performing training, musical performance, innovative technologies, music teacher.

Якість змісту освіти визначається ступенем її відповідності соціальному замовленню – тобто реалізації ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного нависокому рівні фахової підготовленості компетентісно забезпечувати навчально-виховний процес у середніх закладах освіти. Високі вимоги до якості фахової підготовки учителів музичного мистецтва зумовлюють необхідність створення та впровадження інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів. Оновлення національної традиційної системи музично-педагогічної освіти полягає перш за все у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня.

Інноваційна діяльність вчителя музичного мистецтва виявляється у завчасному проектуванні навчально-освітнього процесу, в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту та конкретних технологій мистецького інноваційного навчання. Мистецька інноваційна діяльність є відбитком не лише особливостей оновлення традиційної системи освіти шляхом раціоналізації, або впровадження новаторського досвіду, або модернізації, а й пре-

зентує індивідуальний стиль педагога-музиканта – фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості.

Загальнопедагогічний фундамент досліджень з проблеми розробки та впровадження інноваційних технологій інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва підтверджується теоретичними концепціями, серед яких: теорія цілісного навчального процесу (Ю.Бабанський, К.Платонов, М.Сорокін та ін.); теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.Бабанський, С.Лисенкова та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Талізін, М.Волович та ін.); концепції програмованого та проблемного навчання (М.Гузик, В.Фірсов, В.Шаталов та ін.); концепції індивідуалізації та диференціації навчання (А.Границька, Ю.Макарова, І.Унт, В.Шадріков та ін.); концепції перспективно-випереджаючого навчання (В.Гузєєв, С.Лисенкова та ін.); концепція акмеологічного навчання (А.Деркач, Н.Гузій, Н.Кузьміна та ін.). Музично-педагогічний та мистецтвознавчий фундамент розробки проблеми складають дослідження з методології, теорії та методики музичного навчання (Е.Абдуллін, О.Апраксіна, Л.Арчажникова, Б.Асаф'єв, А.Болгарський, Л.Василенко, Н.Гуральник, О.Єременко, К.Завалко, Л.Коваль, А.Козир, Л.Куненко, Л.Масол, О.Михайличенко, В.

Москаленко, О.Ніколаєва, О.Олексюк, В. Орлов, О.Отич, Г.Падалка, В.Петрушин, Г.Побережна, В.Ражніков, О.Реброва, Т. Рейзенкінд, О.Ростовський, О. Рудницька, Н.Сегеда, В.Федоришин, Г.Ципін, Ю.Цагареллі, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

У педагогічній практиці визначено, що сучасні інноваційні освітні процеси йдуть за трьома основними напрямками: зміна системи діяльності, її функцій та ієрархічної будови в процесі формування особистісного стилю роботи; зміна особистості суб'єкта, що проявляється як за зовнішніми ознаками (моторика, музична мова, емоційність тощо), так і за внутрішніми – у формуванні відповідних елементів професійної свідомості (пам'ять, мислення тощо), становленні професійного світогляду; зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності, що проявляється у когнітивній сфері як підвищення рівня інформованості про об'єкт, в емоційній – як зацікавлення у взаємодії з об'єктом, у практичній – як усвідомлення реальних можливостей зміни об'єкта.

Інструментально-виконавська підготовка вчителя музичного мистецтва є важливою для вирішення завдання професійного становлення майбутнього фахівця. Професіоналізм вчителя характеризується високою продуктивністю й ефективністю діяльності. Так, на думку В. Сластьоніна продуктивною вважається діяльність, яка вирізняється високим показником якості за основними показниками – продуктивності, оптимальної інтенсивності й напруженості, високої точності та надійності, організованості, стабільності і опосередкованості, які переслідують позитивні соціально значущі цілі, зберігають здоров'я фахівця та розвивають його як особистість [3, с. 18].

Виявлення змістових основ оновлення мистецької освіти неодмінно веде за собою розробку нового формату їх впровадження, визначення організаційно-структурних чинників модернізації навчально-виховного процесу з фахових

дисциплін у ВНЗ педагогічної освіти. З точки зору В.Лабунця, теоретичними підвалинами для вирішення прикладних завдань інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики у системі професійного навчання є:

- виявлення специфіки та закономірностей формування професійних навичок у залежності від їх характеру;
- дослідження психолого-педагогічних особливостей організації професійної діяльності;
- забезпечення формування узагальнених професійних навичок;
- вивчення мотивації фахового навчання і майбутньої професійної діяльності;
- вивчення впливу станів особистості на ефективність професійного навчання і способи їх діагностики;
- дослідження змін особистості в процесі професійної підготовки та їх впливу на можливість самореалізації у фаховій діяльності;
- формування основ психолого-педагогічної оптимізації системи професійного навчання[2,с.137-138].

Заняття в інструментально-виконавському класі є основною формою організації навчальної діяльності з цілеспрямованою взаємодією викладача та студента, що має обмежені часові рамки і виконує всі дидактичні функції мистецького навчання. Правильно організований інструментально-виконавський урок відповідає головним дидактичним принципам: систематичності й послідовності, активності і усвідомленості, наочності, проблемності тощо. Основне завдання уроку даного типу у вищих навчальних закладах педагогічного профілю – створення надійно підготовленого спеціаліста у визначеній галузі діяльності. Це передбачає забезпечення майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідним рівнем знань, що відповідають соціальному замовленню і засвоєнню умінь та навичок для забезпечення ефективної практичної діяльності. Важливою складовою інноваційної інструментально-виконавської підготовки май-

бутного вчителя музичного мистецтва є спрямованість на продуктивну діяльність. З цього приводу доцільно розглянути складові компоненти інструментально-виконавської підготовки.

Складовими компонентами процесу інструментально-виконавської підготовки педагога-музиканта є теоретичне і виконавське освоєння музичного твору, а також вивчення досвіду музично-виконавської діяльності.

Теоретичне і виконавське освоєння музичного твору відображає формування у студентів необхідних знань, умінь та навичок музично-теоретичного і виконавського аналізу твору, а також свідомого освоєння технології виконання та відтворення художнього змісту твору.

Необхідні знання, практичні уміння та навички музично-теоретичного і виконавського аналізу твору виявлятимуться у спроможності самостійного їх застосування студентами при створенні і обґрунтуванні теоретичної моделі інтерпретаційного задуму.

Використання компоненту освоєння нотного тексту музичного твору та його елементів – освоєння технології виконання твору і освоєння художнього змісту твору спрямоване на формування необхідних знань, практичних умінь та навичок адекватного відтворення звуковисотності, метроритму, формоутворюючої динаміки, артикуляції, темпу, акцентуації, штрихів, агогіки, тембру, а також вибору доцільної аплікатури, опрацювання складних для виконання місць, досягнення раціоналізації виконавських рухів, відтворення образно-тематичної побудови твору, що дозволяє виконувати твір як певну художню систему.

Проте, теоретичне і виконавське освоєння музичного твору повинно пов'язуватись з освоєнням особливостей здійснення практичної музично-виконавської діяльності, зокрема аналітико-коригувальної діяльності виконавця, встановлення психологічного взаємозв'язку із слухачами під час концертного виконання твору.

Вивчення досвіду музично-виконавської діяльності передбачає формування у студентів умінь та навичок аналізу досвіду музично-виконавської діяльності викладача з основного музичного інструменту і досвіду практичної музично-виконавської діяльності відомих музикантів-виконавців минулого і сучасності.

Застосування компоненту вивчення особливостей концертної діяльності відомих музикантів та його елементів – аналіз концертних виступів, виявлення і аналіз варіантів інтерпретації творів було спрямовано на формування у студентів необхідних знань, практичних умінь та навичок аналізу рівня виконавського освоєння художнього змісту твору, рівня психологічної готовності до виконання твору в умовах сценічного виступу, рівня техніко-виконавської майстерності, виконавської надійності і артистизму у відтворенні художнього змісту музичного твору. Так виявлення і аналіз варіантів інтерпретації творів передбачав вивчення особливостей виконавської манери того чи іншого музиканта, яка характеризується його належністю до об'єктивного чи суб'єктивного напрямків, що існують у музичному виконавстві, виявленні рівня індивідуальних перетворень авторського тексту музичного твору, здійснених відомими музикантами-виконавцями, а також аналіз глибини прояву творчої індивідуальності виконавця через виявлення особливостей виконавської інтерпретації твору.

Таким чином, ефективність формування інструментально-виконавської підготовленості студентів до мистецької інноваційної діяльності та її теоретико-методичне обґрунтування може здійснюватися за таких основних педагогічних умов: актуалізація життєтворчої мотивації студентів до самостійного наукового пізнання, активної професійної позиції, здатності до постійного фахового розвитку; досягнення діалогових засад у процесі творчої взаємодії в інструментальному класі; інтеграції різновидів діяльності студентів, спрямованих на досягнення мети;

забезпечення навчально-виховного процесу сучасними технічними засобами (відео і аудіо апаратурою, Інтернет та іншими медіа технологіями), навчально-методичною літературою даного напрямку; стимуляції інноваційного навчання інтерактивними засобами; використання в педагогічній практиці форм, методів і засобів мистецьких інновацій, новаторства та самоосвіти, створення нових оригінальних методів навчання музики; спонукання майбутніх педагогів-музикантів до творчого самовираження в інноваційній інструментально-виконавській діяльності. Запровадження вищеназваних педагогічних умов обумовлює взаємозв'язок та послідовність проведення поетапної

методично вивіреної інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців до проведення мистецької інноваційної діяльності, що забезпечує ефективність означеного процесу.

Література

1. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя : модернізаційний аналіз /Володимир Ковальчук. – К. – Дрогобич : Коло, 2004. – 264с.
2. Лабунець В.М. Інноваційні технології інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики: теорія та методика: монографія / В.М. Лабунець. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – С. 137-138
3. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Сластенин, Г. И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

PHENOMENON OF INTERFERENCE IN TEACHING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT THE MEDICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE “FRENCH (THE SECOND FOREIGN LANGUAGE)”)

Lashkiv T. V.

senior lector SHEI “Ivano-Frankivsk National Medical University”

Linguistics Department

The article presents the interference peculiarities of the native language and the English language at the phonetic, syntactic, lexical-semantic and spelling levels of French taught as a second foreign language.

Keywords: linguistics, French as a second foreign language, the phenomenon of interference, phonetic, morphological, syntactic, lexical-semantic, spelling interference.

The development of our society in today's global integration process requires a high level of education, increase in the amount and quality of graduates' knowledge. Knowledge of two foreign languages greatly expands the information field of their professional communication. Learning foreign languages is an undeniable part of the curriculum in any medical university. Compliance with the rules and regulations of the Bologna Declaration involves considerable autonomy of the student in the learning process that encourages the emergence of new elective courses curricula. The major foreign language is taught during the first and second years of training and an elective course of the second foreign language is – during one semester of the second and/or third year of study. The communicative approach to their study based on the approach of real live communication with a specific intended purpose seems to be the most effective. The ultimate goals of both disciplines are the same, but teaching French as a second language involves some difficulties, particularly the interference on the part of the mother tongue and the first foreign language. The term interference is derived from Latin (*inter* – between, mutually; *ferens, ferentis* – the one that transfers). It encompasses an extremely complex and interesting phenomenon of

linguistic interaction of language systems during foreign contacts or in the course of study of foreign languages. The causes of interference are characteristic differences of interacting languages. It is clear that the influence of the mother tongue is the most considerable; it involves involuntary and spontaneous transfer of all its features to a foreign language being studied. This process results in deviation from the norms of one language under the influence of the other: errors, which must be corrected for successful learning outcomes. In terms of bilingualism interference on the part of the mother tongue identifies difficulties in the assimilation of prescriptive knowledge of the corresponding foreign language system. It reveals at all linguistic levels, but it is particularly noticeable at the phonetic one. The carrier of each particular language has its inherent articulation skills that often hinder phonetics study of another language. No need to be a great linguist, in order to notice the accent present in speech communication of foreigners living in Ukraine and speaking Ukrainian as a foreign language. Different phonological base: phonemes missing in the native language, particular characteristics of vowels and consonants, specific pronunciation norms of our language cause considerable difficulties in pronunciation.

Objectively, English is a dominant foreign language taught in our schools. Students have already learned its basic concepts in terms of the secondary school curriculum and a discipline “The English Language” at the Medical University. They continue to study “English for professional purposes” during the second year of their study. As far as studying French as a second foreign language is concerned, interference phenomenon involves three languages: Ukrainian as a mother tongue, English and French. It is clear that problems of multilingual training are complex and cover all aspects of communicative activity. They are noticeable at all levels: phonetic, morphological, syntactic, lexical-semantic and spelling.

Phonetic interference is the most common at the initial stage of training. Students often transfer English pronunciation skills to an appropriate French word using the principle of analogy. Such analogic phonetic interference affects both similar phonetic and intonation speech peculiarities. It is particularly clearly visible in emphasizing the first syllable of the word. French vocalism estimates eleven phonemes and four nasal sounds. Their distinct articulation often determines the meaning of a word and even some grammatical category, and a small opposition can be identifiable. For example: “Seine” without a nasal sound is *Seine* (river) and “sein” with nasalization means *breasts*. Consonants are also very distinct and hard, with the exception of [l] sound. Students routinely transfer the peculiar pronunciation of English [t] to French. Lack of transcription and reading by rules also amaze English-speaking students. Always accented last syllable of words, rhythmic syntax groups characterize the language intonation which is to be sufficiently trained. All phonetic skills must be consistently developed starting from the first classes, and the role of the teacher in this process is crucial.

Analysis of some cases of grammatical interference may optimize the process of learning French as a second foreign language. It is important to find rational ways of comparing and matching the corresponding language categories, emphasizing their similarities and

differences. At the morphological level, characteristic features are typical of each part of speech. Teaching the noun, one must focus students’ attention on the absence of neuter gender and inconsistencies of genders in French and Ukrainian: *une table* in French is feminine – *мін* (table) in Ukrainian is masculine, *une chaise* (feminine) – *стілець* (chair) (masculine), *une ville* (feminine) – *місто* (town) (neuter). A similar interference of gender identification of Ukrainian noun leads to significant errors when it comes to the sequence of French adjectives in gender and number and use of relevant forms of independent, possessive, demonstrative and relative pronouns. This analysis considerably facilitates the perception of Francophone media, knowing that the pronoun **elle** does not always mean that it will be translated into Ukrainian as “she”, which can be explained by a mismatch of a noun gender, instead of which it is used. Besides, the use of possessive pronouns in French, where belonging is defined by the person, causes a major difficulty for students: *j’ai ma voiture, tu as ton avis* etc. In the Ukrainian language belonging does not depend on the person: *я маю **свою** машину* (I have my car), *ти маєш **свою** думку* (you have your opinion) etc. In the system of French determinants a special place is occupied by the article that has different forms in gender and number. There is a category of partial article, the use of which requires significant speech skills. Clearly analytical and compulsory are fused forms of prepositions **à** and **de** with articles performing auxiliary and independent semantic function. The verb is one of the most complex grammatical categories. Students, who study French as a second language after English, experience the difficulty in conjugation of even regular verbs of Group 1 and 2. Group 3 verb paradigm requires constant improvement of practical skills for successful implementation of speech activity. When teaching grammar material it is important to use the interference phenomenon searching common and distinctive features of the respective categories.

At the syntactic level students studying French must learn the basic principles, such as: strict word order in the sentence, analytical link between its members, the use of the adjective after the noun, the use of simple and complex inversions in interrogative sentences. These are all basic concepts assimilated in the course of study. Problems arise when translating Ukrainian impersonal sentences, where they are uniform, but in French, they are represented by personal expression: **il faut – потрібно** (it is required), **il fait du vent – вітряно** (it is windy), or by a special impersonal verbal pronoun **on: on dit – кажуть** (it is said), **on peut – можна** (it is possible).

Lexical interference from the English language, in our opinion, is the most positive. Both languages have a significant amount of vocabulary derived from Latin; there are etymological borrowings from French in English. With an interest students discover in French phonetically, grammatically modified already familiar lexemes, which facilitates understanding of the material. It should be added that when learning French medical terminology, interference from the Ukrainian language is also considerable. Double terminology: **живіт – абдомен** (abdomen), **кардіальний – серцевий** (cardiac) helps in the study of the relevant lexical units. However, sometimes lexical interference leads to literalism, e.g. “*journal*” is often translated as “*журнал*” (magazine), but not “*газета*” (newspaper); “*conducteur*” – “*кондуктор*” (conductor) rather than “*водій*” (driver), etc. Introducing such “false friends of the interpreter” and situational communicative approach to the study of lexemes may help avoid errors caused by incorrect analogy.

As far as spelling is concerned, it is necessary that letter graphemes should meet the requirements of existing rules of French at the initial stage. It is important to pay students’ attention to the differences from their

English equivalents. It is essential to avoid errors in spelling words-analogs, such as the **raison-reason, leçon-lesson**. Being aware of the existing problems, each student will find his/her individual approach to learning the prescriptive norms.

The study of the interference phenomenon from the mother tongue and English in the process of learning French as a second language will help optimize appropriate educational process. The number of French linguistic structures that requires a comparison based on the mother tongue and English is much more overwhelming than we tried to review. This analysis makes enables to highlight important points, such as:

- the most complex grammatical concepts associated with their difference in form, meaning and usage;
- significant difficulties that arise in their study;
- rational ways of avoiding and correcting regular errors at all levels of French: phonetic, morphological, syntactic, lexical-semantic and spelling.

References

1. Vanraikh U. Yazykovye kontakty [Language contacts]. – K.: Vyshcha shkola, 1979. – 263s.
2. Valigura O.R. Systematyzatsiia oznak movnoi interferentsii [Systematization of features of language interference] // Nova filosofiiia / za red. Manakina V.M. – Zaporizhzhia: ZNU. – № 36. – S. 104-110.
3. Kulchitska N.O. Osoblyvosti vyvshcha interferentsii v procesi navchannia anhliiskoi movy yak drugoi inozemnoi u filolohichnomu VNZi [Peculiarities of the phenomenon of interference in the learning process of English as the second foreign language at the Philological higher educational establishment] // zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu (pedahohichni nauky). – Berdiansk, 2010. – № 3. – S. 241-245.
4. Marunevych B.M. Poperedzhennia ta podolannia mizhmovnoi interferentsii v umovakh shuchnoho bilinhvizmu [Prevention and overcoming of interlingual interference in the conditions of artificial bilingualism] // Inozemni movy. 1995. – № 1. – S. 33-37.
5. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / CLE International, S.E.J.E.R. Paris 2003. 303 p.

ІСТОРИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІАНІСТА

Сопіна Я.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Сопін О.І.

викладач кафедри інструментального виконавства та музичного мистецтва естради Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: самореалізація, музично-виконавська діяльність, соціокультурне явище, фортепіанне мистецтво, виконавська культура, історіогенеза, концептуальні ідеї.

Keywords: self-realization, musical and performing activities, socio-cultural phenomenon, piano art, performance culture, historical development, conceptual ideas.

Ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує прогресивні процеси є головною тенденцією в розвитку сучасного суспільства. Результатом демократичних перетворень, які відбуваються в процесі українського державотворення, є перенесення в освітніх системах акцентів на самоцінність особистості, вивчення можливостей та умов індивідуального розвитку й самореалізації, що відбивається в положеннях Закону України «Про освіту» (2016), концепції педагогічної освіти (2015), цільової комплексної програми «Вчитель» (2002), Доктрини III з'їзду вчителів (2012). Метою особистісно-орієнтованої гуманної освіти в умовах розвитку української державності є підтримка й розвиток людини, створення для неї умов опанування механізму саморозвитку та самореалізації на різних етапах, у різних сферах життєдіяльності. Тому проблема підготовки піаніста до професійної самореалізації у музично-виконавській діяльності набуває особливого значення.

На кожному історичному етапі музично-виконавська діяльність має свої загальні та часткові тенденції розвитку, різноманітні його особливості, форми та види.

Розглядаючи праці та дослідження музикознавців, педагогів, науковців, стосовно світової музичної спадщини, ми визначили основні історіогенези, притаманні кожному з історичних етапів:

- В стародавню епоху музично-виконавська діяльність мала велике значення у культурному та соціальному житті, про що свідчать небувалий розвиток жанрів сольної-співачької, хорової, інструментальної музики; велика кількість різнопланових музичних змагань; поява великої кількості нових музичних інструментів.

- В епоху Середньовіччя відбулася видозміна системи музичного мистецтва та освіти, що винесло музично-теоретичні та музично-виконавські види діяльності на якісно новий професійний рівень.

- XV-XVIII століття характеризувалися появою нових музичних жанрів і форм, реформуванням нотного запису, прогресом у друкуванні нотної літератури, музичних книг, формуванням камерного стилю та втіленням на практиці ідеалів гуманізму.

- XIX століття – епоха вираження людською внутрішнього «Я» засобами музично-виконавської діяльності.

- ХХ століття – вік глобалізації, за часи якого спостерігається активна взаємодія національних шкіл. Відбувається поширення та вдосконалення звукозапису, що виводить музично-виконавську діяльність на новий медіа-рівень.

Музично-виконавська діяльність бере свій початок ще за часи усної музичної традиції, де вона виступала більш в якості передачі музичної спадщини із покоління в покоління, та, пройшовши крізь тисячоліття, продовжує розвиватися і у наші часи. Історія виконавської діяльності музиканта тісно пов'язана з багатьма сторонами музичного мистецтва, такими як винайдення та удосконалення музичних інструментів, розвиток та зміна музичних шкіл і напрямів; появлення та розвиток нових жанрів, форм; різноманітність смаків та бажань слухачів, тощо. Та, на самперед, ця діяльність співвідноситься із прагненням людини до самовираження та самоствердження засобами фортепіанного мистецтва. У результаті вивчення методологічних засад становлення музично-виконавської самореалізації піаніста в якості визначених виявлено наступні загально-філософські підходи:

- антропологічний, що об'єднує в собі методи досліджень природних і соціально-гуманітарних наук у спробі віднайти взаємозв'язок між різними явищами у музично-виконавській діяльності;

- герменевтичний, що визначає шлях до сприйняття поєданого з розумінням, де значення і зміст художнього тексту розглядаються як результат музично-виконавської діяльності піаніста;

- культурологічний, який розглядає виконавство як соціокультурну систему, що забезпечує розвиток людської індивідуальності, наслідування культурних норм, цінностей, ідей, підготовку виконавця до існування в полікультурному та міжкультурному середовищі;

- синергетичний, з позиції якого музично-виконавська діяльність є складною системою, що самоорганізується, характерними рисами якої є відкритість, не

лінійність, нестійкість і нестабільність, породження емерджентних властивостей;

- індивідуально-творчий, що виявляється у створенні умов для самореалізації особистості піаніста-виконавця, виявленні й розвитку його творчих можливостей, власних поглядів, неповторній технології виконавської діяльності.

Дослідивши соціально-гуманітарний аспект проблеми самореалізації особистості, ми дійшли таких висновків:

- проблема самореалізації пов'язана з формуванням установок і ціннісних орієнтацій особистості. Домінантними процесами у здійсненні самореалізації галузі є процеси побудови ціннісних особистісних смислів, морального самовиховання, самопізнання;

- у педагогічній науці поняття «самореалізація» трактується у контексті проблеми саморозвитку й самовизначення особистості, здійснення його особистісних можливостей і потенціалів;

- змістовний рівень самореалізації конкретизується особистісними особливостями, які забезпечують процес реалізації себе як особистості, та свідомою цілеспрямованою діяльністю, що безпосередньо визначає процес самореалізації;

- результатом самореалізації є: вироблення професійних властивостей та якостей.

Отже, музично-виконавська самореалізація піаніста розглядається нами як нефінітний процес, в ході якого реалізується творчий потенціал особистості та виробляються професійно значущі індивідуальні властивості і якості виконавця. Успішна самореалізація музиканта-виконавця забезпечується умовами, які направлені на збагачення якостей розумової діяльності, а саме формування дослідницьких умінь, пізнання особливостей своїх розумових процесів і основних розумових операцій. Особливість самореалізації музиканта-виконавця зумовлена такими факторами як креативність, натхнення, музично-естетичний і культурологічний досвід, творча інтуїція, екзистенціальні потреби,

соціальна зрілість, мотиваційно-вольова спрямованість, психомоторні здібності, здатність до духовного проектування результатів музичного виконавства.

Спираючись на концептуальні ідеї науковців, що звертаються до проблеми музично-виконавської діяльності, ми запропонували модель структури музично-виконавської самореалізації піаніста, яка має процесуально-цілісну будову та складається з наступних компонентів:

- когнітивний компонент – знання про сутність професійної самореалізації, її специфіку, закономірності; про загально-визнані засоби професійної самореалізації, якими виступають виконавська культура, виконавська творчість, виконавська майстерність;

- мотиваційно-ціннісний компонент – стабільний інтерес піаніста до різновидів музично-виконавської діяльності та ціннісно-смісловне ставлення до художнього задуму композитора і його культурному впливу на слухача;

- свідомо-вольовий компонент – рефлексивні здібності, пізнання власного професійно-виконавського потенціалу, опанування засобами самонавчання, самоорганізації, самовиховання, самовдосконалення, формування потреби в виконавській творчій самовідданості, яка має гуманістичну спрямованість;

- технічно-виконавський компонент – складно організована і багатогаспектна техніка гри виконавця-піаніста;

- трансцендентний (творчодіяльнісний) компонент – передбачає цілеспрямований розвиток художньо-виконавської техніки, опанування уміннями побудови і реалізації особистісно орієнтованих технологій художньо-виконавської діяльності, результатом якої виступатиме трансляція індивідуального сприйняття художнього образу музичного твору з відповідним вибором технічних засобів його втілення, що зумовлюють виконавську майстерність піаніста і спричинює педагогічних ефект оновлення духовного світу слухача.

Культура є тією сферою, в якій розвиваються творча індивідуальність та інтелектуальний потенціал, створюються умови для самореалізації і культуротворчості, відкриваються безмежні перспективи для самовдосконалення і саморозвитку людини.

Категорія «музично-виконавська культура піаніста» в науковій літературі поки що немає досить чіткого визначення. У словниках і довідкових джерелах з філософії, психології, педагогіки, естетики, мистецтвознавства це поняття не розглядається. Серед близьких понять позначені такі, як «духовна культура», «художня культура», «естетична культура», «музична культура». При всій очевидній належності до єдиного термінологічного поля ці поняття мають як загальні, так і відмінні характеристики.

Сучасна наука, що досліджує різноманітні прояви музичної культури людини, є складною системою знань, пов'язаних з пізнанням різних музичних явищ, внутрішніх закономірностей музики, її функціонуванням. Науковці досліджують виконавську культуру в сукупності потреб особистості піаніста, її оцінних уявлень, смаків, загальних і спеціальних здібностей, творчої позиції, виробленої в процесі активного засвоєння культурних цінностей. Систему виконавської культури піаніста ми можемо теоретично виразити як міру освоєння музичної культури та особистісно-творчої самовіддачі. У структурі виконавської культури піаніста ми виділяємо такі музичні утворення, як:

- наявність і розвиненість музичних задатків і здібностей;

- системність музичних знань;

- музична активність, що виявляється в уміннях і навичках;

- розвиненість емоційно-оцінного ставлення (оцінки, смаки, ідеали, погляди) й образного мислення, що дозволяє орієнтуватися в різноманітті музичних цінностей.

Отже, ми можемо говорити про те, що виконавська культура піаніста – це бага-

товимірне, комплексне поняття, сукупність якостей внутрішньої музичної культури людини і музично-виконавської діяльності. Проведене дослідження свідчить, що музично-виконавська культура піаніста-виконавця є метакритерієм якості його музично-виконавської самореалізації і являє собою багаторівневу цілісну структуру, інтегровану професійно-значущу особистісну якість. Для успішної професійної музично-виконавської самореалізації піаністу необхідно вільно володіти музичною літературою, розуміти й опановувати музичний матеріал і, творчо інтерпретуючи, доносити його до слухачів. Виконавська діяльність піаніста ґрунтується на міцній музично-виконавській підготовці, забезпечити яку повинні, насамперед, заняття з основного музичного інструмента, в ході яких у майбутнього фахівця формується художня, методична і загальна виконавська культура.

Художньо-творчо толерантна особистість музиканта-виконавця повинна бути багатогранною та гнучкою, уміти комунікувати із оточуючим світом без конфлік-

тів; готовою до діалогу та самокритики; поєднувати в собі не лише фахівця у сфері мистецтва, але й бути відкритою до нових знань. Ми вважаємо, що розвиток музично-виконавської культури піаніста має лише позитивний вплив на становлення успішного професіонала у сфері виконавської діяльності.

Вихід вітчизняної музичної освіти на світовий простір, у першу чергу, пов'язується з пошуком нових методів удосконалення виконавської культури виконавця-піаніста, з пошуку нових механізмів формування його виконавської культури на ґрунті активізації самореалізації особистості у процесі виконавської діяльності.

Література

1. Лисенко О. Формування системи професійного музичного виконавства в Україні у першій третині ХХ століття (на прикладі фортепіанного виконавства) / О. Лисенко // Наук. вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2008. – Вип. 67. – С. 150–161.
2. Сегеда. Н. А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія / Н. А. Сегеда – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 273 с.

РІЗНОВИДИ ПЕДАЛІЗАЦІЇ ТА ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У КЛАСІ ФОРТЕПІАНО

Кожевнікова Лариса Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін та методик навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Ключові слова: педаль, функції педалі, музичний слух, звуковий образ.

Key word: pedal, function of pedal, ear for music, voice character.

Фортепіанне виконавство – це нескінченний пошук шляхів виконавської майстерності. Образна змістовність, чистота і культура голосоведення, педалізації – ось найважливіші умови досягнення успіху у цій сфері.

У сучасній соціокультурній ситуації питання виконавства та інтерпретації набуває вагомого значення.

Проблеми удосконалення професійної підготовки виконавців-інструменталістів висвітлюються у працях О.Д.Алексєєва, Е.І. Булатової., А.В.Малінковської, О.М. Олексюк та інших. Особливості музично-виконавської підготовки у педагогічних вищих навчальних закладах розглядають Л.Г. Арчажнікова, Н.Л. Белая, І.М. Могилевська, І.В. Мостова, Г.М.Падалка, О.П.Рудницька та інші.

Психологічні особливості музично-виконавської діяльності розглядаються у працях Л.Л.Бочкарьова, Ю.М. Заболоцького, В.Г. Ражнікова, Д.Г. Юника та інших.

Видатний піаніст С.Фейнберг писав, що права педаль фортепіано виконує різні функції, зокрема: декоративну й тектонічну, акустичну й просторову, лімітовану та компромісну, попередню та із запізненням, навмисне дубльовану та вокальну. С.Фейнберг неодноразово повторював, «якщо педаль береться для пом'якшення й додаткового тембрового ефекту і лише з метою набуття нового якісного звучання, таку

педаль слід назвати декоративно-збагачуючою або темброво-збагачуючою» [5,с.319]. Саме така педаль спрямована на:

- досягнення м'якого звуку чи акорду;
- надання звуку випуклості та пом'якшуючого удару;
- плавне перехрещення звуків, особливо перед паузами;
- надання пальцям допомоги у важких аплікатурних випадках;
- зв'язне повторення одного й того ж звуку;
- загальне тембральне збагачення й створення музичного sfumatto [5,с.325].

Тектонічна педаль працює над створенням модуляційної тканини музичного образу. «Якщо затримана на педалі нота є основою зміни гармонії – каденції, органного пункту, фігураційного руху, – зауважує С.Фейнберг, – така модуляція створює враження наростаючої, такої, яка пливе над загальним музичним фоном» [5,с.329]. Чітко виражена, економна педаль у творах до бетховенського періоду є лімітованою. Якщо за допомогою педалі створюється ефект просторовості та віддаленості, то така педаль має назву протрава або акустична. Можливий розподіл педалі на гармонічну та мелодичну. Заключне подовження звуку, котре доповнює нотний запис називають «вокальною» педаллю. Широке застосування педалі залежить від багатьох факторів,

оскільки «у живому мистецтві усе сплетено, злито» та взаємопов'язано [5, с. 355].

Заслугує на увагу педальна класифікація А.Щапова. Призначення «візуальної» педалі педагог вбачав у тому, щоб робити «візерунчаті звучання більш злитим та безперервним». Напівпедаль передбачає використання двох різних прийомів: швидку підміну педалі та підміну педалі на половину, під час якої «демпфера встигають заглушити або хоча б ослабити звучання струн середнього регістру, не встигаючи заглушити при цьому бас». Ліву педаль потрібно застосовувати «для зміни тембру, а не для маскування невміння грати гарним *piano* і *pianissimo*, іноді, й під час гри на *forte*» [7, с. 137; 145].

Про можливості використання лівої педалі Г.Коган писав: «Ліву педаль здебільш використовують лише для деяких епізодів *piano*, однак її застосування в епізодах на *forte* дає іноді своєрідний, художньо виправданий ефект» [2, с. 145]. В цілому, Г.Коган, підкреслюючи виразні можливості педалі, вважає, що «вправний піаніст повинен уміло користуватися усіма багатствами фарб фортепіанної звучності, застосовуючи при цьому найрізноманітніші способи та прийоми, зокрема: педаль (праву) – повну, половинну, четвертну, тремолоуючу та вібруючу, ритмічну та гармонічну, одночасну та із-запізненням; одну ліву педаль, при цьому звучання має особливий «тіньовий» чи «графічний» колорит, протиставлення педального та без педального звучання тощо» [2, с. 145].

Акцентуючи увагу на правильному використанні лівої педалі Г.Нейгауз стверджує, що «ліву педаль не потрібно використовувати під час кожного *p* чи *pp*, а лише тоді, коли є потреба у зміні тембру». Не всі майбутні фахівці знають, що головна чарівність лівої педалі – не лише у тому, що молоточок ударяє дві струни, а не три, а у тому, що перша (із трьох) не ударна струна звучить одночасно із ударними струнами, звучить винятково із співчуттям до налаштованих з нею в унісон струнами-сусідками» [4, с. 144].

Пов'язуючи педалізацію із художнім звуковим образом, Г.Нейгауз наголошує на тому, що «питання художньої педалі цілком невід'ємні від питань звукового образу» [4, с. 137]. Видатний педагог пропонує наступну класифікацію педалі: одночасна (береться разом із звуком), із-запізненням (береться після взяття звуку або акорду), попередня педаль (нога раніше бере педаль, ніж з'явиться звук). Окрім того, у залежності від глибини взяття педалі, педагог виокремлює повну, напівпедаль, четверть педаль та інші можливі градації.

На умінні слухати власну гру неодноразово наголошували Г.Нейгауз, Г. Коган, Б. Кременштейн та інші музиканти-педагоги. Виховання слуху безпосередньо пов'язано із включенням свідомості майбутнього виконавця. Саме на рівні свідомості слід мати чітке розуміння призначення педалі. «Педаль слід брати так, як умієш взяти пальцями ноту або акорд, – сходу», – зазначав Г.Нейгауз. Педагог підкреслював, що керівництво педаллю можливе лише на основі тонкого та вимогливого слуху й тісно пов'язано із загальною свободою та диференціацією рухів виконавця [4, с. 142]. правильної педалі «взагалі» немає, оскільки і мистецтві нічого «взагалі» не існує, оскільки, що підходить до одного композитора, може не підійти до іншого. Зокрема, у Бетховена тема досить часто будується на звуках тризвуку, що іноді налаштовує студентів на гру нібито «без фальші», де тема звучить на одній педалі, заради «співзвучності». Однак, мелодія (особистість) у даному випадку перетворюється у гармонію (у спільноту). Тому, замість теми звучить її заміник і вона втрачає свою самостійність.

Надзвичайно багатим, різноманітним та делікатним має бути застосування педалі у творах Шопена, Скрябіна. Зокрема, фінал (*presto*) сонати *b-moll* Шопена можливо виконувати звичайно без правої педалі за умови рівності, швидкості та тонкого нюансування. Однак, щоб глибше зрозуміти музичний твір, Г.Нейгауз ра-

дить майбутнім виконавцям зіграти гармонічний скелет твору. Цей прийом надзвичайно допомагає зрозуміти повністю гармонічну структуру твору й застерігає від помилок, у тому числі й від неправильної педалі. «Великий художник, що зображає оголене тіло, бачить своїм «рентгеновським оком скелет, котрий обрис живою плоттю, та не тільки скелет, але й все, що скрито під дахом шкіри, – мускули, сухожилля, нерви, різні органи, – радить великий педагог. Отже, уся чарівність фіналу сонати b-moll «у руках (точніше, під ногами) того, хто знає її таємниці» [4,с.143].

Досить недоречним є вимога деяких педагогів щодо обов'язкової зміни педалі з кожною нотою мелодії, коли гармонія залишається незмінною. Це пов'язано із недостатніми уміннями майбутніх фахівців створювати дійсну динамічну рівновагу.

Г.Коган також підкреслює вирішальне значення слуху піаніста для досягнення грамотної педалізації і надає такі методичні поради: «відточення»

власного слуху; тримання слуху під час виконання твору в активній робочій формі; вироблення в ногах автоматичну й досить чутливу реакцію на «підказку» слуху[2,с.68].

Для того, щоб оволодіти творчою, художньою педалізацією, яка допомагає розкривати саму сутність музики майбутніми вчителями музичного мистецтва необхідно всіляко розвивати, загострювати власний гармонічний й тембровий слух, навчитися розуміти акустичну природу фортепіано.

Б.Кременштейн вважає, що слух, виступаючи «контролером» звучання фортепіано, має подвійне значення. З одного боку, тільки за допомогою слуху майбутній фахівець може проконтролювати власну гру, оцінити переваги та недоліки педалізації. З іншого боку (це досить важливо) – уміня слухати себе зі сторони спонукає студентів до подальших пошуків, та збагачення власного виконавського задуму. Результатом роботи над педалізацією має бути «єдність слуху і дії», тобто миттєва

реакція на те, що почув студент у своєму виконанні. Майстерність застосування педалізації проявляється в умінні перебудовуватися сходу, стосовно обставин, що склалися[3,с.43].

Слух відіграє домінуючу роль у чистоті педалізації, однак педагоги наголошують, на перший погляд «чиста» педаль може виявитися фальшивою, оскільки «чиста» педаль, що не виконала своїх художніх завдань не є правильною. Тому доречно говорити про вірну й фальшиву педаль.

Фальшива педаль – це наслідок повної або часткової відсутності музичного слуху. Елементарний «гармонічний» бруд виникає тоді, коли вухо не підготовлене до сприйняття нової гармонії, а чує залишки попереднього звучання. До важливих причин фальшивої педалізації відноситься неухважність, нечистоплотність виконання, відсутність необхідних навичок, намагання заховати власні піаністичні помилки у масі звучання.

Ряд уроків Яків Зак присвячував користуванню педалі. «Енциклопедією педалі» називав він живопис імпресіоністів. Звертаючи увагу на техніку живописців, він акцентував увагу на відсутності повної педалі, на створення загального враження та ілюзії звучання. «Уміння створювати ілюзію в мистецтві – великий художній дар. Педаль – це прожектор, напівпедаль – промінь, ліхтарик. Гра з використанням повної педалі – це грубо, безтактно, але, з іншого боку, безпедальна гра – це «душа, що висохла» [1,с.55].

Звертаючись до обдарованої молоді, Г. Нейгауз вказує, що «мало геніальної музичної обдарованості, мало піаністичних даних, потрібна величезна музична культура. Спробуйте йти, – закликає педагог, – від того виду мистецтва, який вам духовно ближче, і ви обов'язково почнете в музиці асоціації з улюбленими образами, сюжетами, поетичними прийомами» [4,с.100].

Отже, виокремлюючи ті чи інші функції педалі, видатні педагоги підкреслюють, що педаль має бути комплексною,

«сумарною» і тому усі спроби її класифікації є умовними. Головним призначенням педалі є завдання створення художнього образу музичного твору, художньої ідеї, а також відповідність вимогам слуху майбутніх вчителів музичного мистецтва.

На прикладі музичних творів розкриємо шляхи подолання найбільш характерних звукових та вузькотехнічних труднощів, які виникають перед майбутніми фахівцями у процесі педалізації.

Загальновідомо, що композитори створюють музику (у союзі) спираючись як розумову діяльність, так і пальцьові відчуття. Вони «досить точно пишуть те, що чують й бажають почути від виконавців власних творів» [4,с.139]. Зокрема, багатопланові можливості педалі простежуються на прикладі Прелюдії ля-бемоль мажор Ф Шопена – фрагмент коди. Г.Нейгауз наголошує, що найменша зміна нюансів викликає зміну педалізації. Видатний педагог пропонує два варіанти виконання цього епізоду. Перший варіант передбачає грати мелодію ніжно й водночас рельєфно, а басову лінію м'яко на *p* і на *sfr* (*sforzando piano*). Найтихіше звучать акорди супроводу(гармонія) на чверть педалі. Другий варіант – це виконання без педалі: бас слід взяти густо, акордовий супровід дещо тихіше, мелодія при цьому потребує ще більш значного виокремлення. «Однак, найбільш надійним,- стверджує Г.Нейгауз, – є перший спосіб, оскільки другий потребує надто чутливих пальців та досить розвинуеного слуху» [4,с.140].

Педагог неодноразово наголошував щодо багатоплановості звучання, необхідності створення звукової перспективи, максимального «розшарування» фортепіанної фактури. Зокрема, мелодична лінія коди сонати №4 Скрябіна потребує лише застосування п'ятого пальця на фоні 7-8 звучних акордів. Таж сама диференційована звучність конче необхідна у «тихих» епізодах, де густа педаль називалась «художнім брудом». Г.Нейгауз часто ак-

центував увагу майбутніх виконавців на стилістичній педалі, яка особливо є актуальною у творах Й.Баха. Обов'язкова зміна педалей та без педалей звучності у творах Моцарта, Гайдна, раннього Бетховена сприяє досягненню скрипкового легато, ясного, прозорого мелодизму. Відомо, що Бетховен є першим композитором у творах якого ескізно, однак досить регулярно виписано педалейні позначки. Аналізуючи педалейні позначення у нотних текстах Бетховена, можна виокремити найхарактерніші функції педалі. Насамперед, слід назвати традиційну для 18 ст. регістрову педаль, котра спрямована на створення звукового контрасту.

Саме в умовах сьогодення контрастні та регістрові ефекти бетховенської педалі потребують більш пильної уваги майбутніх виконавців, оскільки ряд педалейних прийомів стали нормою для композиторів наступного покоління. Це, зокрема, зв'язана педаль у тих епізодах, які потребують «безшовного» поєднання закінчення одного розділу з початком наступного. Іноді педаль продовжує звучання басової лінії там, де її неможливо витримати руками. Власне цей прийом стане досить важливим у творчості Шопена. Досить часто зустрічається педаль на довгих арпеджіо, яка охоплює чималий діапазон клавіатури.

Для майбутніх виконавців неабияку складність має використання педалі в епізодах з неоднорідною гармонією. Такі приклади потребують застосування прийому «лункої педалі», що надає своєрідності та відповідності тому чи іншому стилю Зокрема, авторська позначка початку Сонати №2 Бетховена має ремарку «вся п'єса без сурдин (глушників)», тобто виконується лише з використанням правої педалі.

Таким чином, вирішуючи питання педалізації музичного твору необхідно апелювати до слуху, свідомості, музично-творчих уявлень майбутніх вчителів музичного мистецтва. Головним призначенням педалі є звукове втілення художнього

образу музичного твору, максимальне наближення до авторського тексту. Виокремлюючи ті чи інші функції педалі, слід пам'ятати, що педаль має бути комплексною, «сумарною» і усі спроби її класифікації є умовними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зак Я. Статьи. Материалы. Воспоминания /Я. Зак.-М.:Сов.композитор.-1980.-207с.
2. Коган Г. Работа пианиста /Г.Коган.-М.,1979.- 164с.
3. Кременштейн Б.Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано / Б. Кременштейн.-М.: 1966
4. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога /Г.Нейгауз.-М.:Сов.композитор.-1988.-240с.
5. Фейнберг С. Пианизм как искусство / С. Фейнберг.-М., 380с.
6. Штепанова-Курцова И. Фортепианная техника: методика и практика /И.Штепанова –Курцова.-Изд-е 2.-К.: 1986 -159с.
7. Шапов А.Некоторые вопросы фортепианной техники /А.Шапов. – М.: -1968.-180с.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНІХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Тинний Вадим Іванович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

У статті поданий аналіз інформаційно-комунікаційних технологій з точки зору забезпечення мотивації та ефективності формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення фахової іноземної мови. Охарактеризовані педагогічні умови використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з англійської мови на основі реалізації комунікативного підходу. Наведені висновки дослідження динаміки мотивації студентів до самоосвітньої діяльності протягом експерименту. Визначено перспективи подальшого дослідження можливостей засобів інформаційно-комунікаційних технологій для формування самоосвітніх компетентностей студентів.

Ключові слова: самоосвітня діяльність; навчання фахової іноземної мови для економічних спеціальностей; інформаційно-комунікаційні технології; засоби інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

The article presents the analysis of information and communication technologies in terms of providing motivation and efficiency of forming self-education competency in the process of foreign language learning. Pedagogical aspects of applying information and communication technologies at English lessons on the basis of communicative approach are characterized. The results of investigating the dynamics of students' self-education motivation are presented. The prospects of further studying the capacity of information and communication technologies for forming students' self-education competency are defined.

Keywords: self-education activity; economic professional language learning; information and communication technologies; means of information and communication learning technologies.

Постановка проблеми. У практиці вищих навчальних закладів накопичено багатий досвід використання різних технологій у професійній підготовці студентів, але поки не зовсім повно досліджені їх можливості у формуванні готовності майбутніх фахівців до самоосвітньої діяльності з урахуванням сутності, змісту та способів забезпечення її продуктивності. Увага сучасних науковців все більше акцентується на інформаційних та комп'ютерних технологіях, вивченні їх можливостей у реалізації завдань професійної освіти, що ускладнюються і поста-

ють перед вищою школою. Це обумовлено процесами інформатизації в сучасному суспільстві та необхідністю їх врахування для підготовки конкурентоздатних фахівців, здатних до повноцінної діяльності в інформаційному суспільстві. Тенденції інформатизації сфери освіти обумовлюють необхідність трансформації мети та змісту навчання, структури вищої освіти, запровадження нових форм та методів з орієнтацією на сучасні технологічні можливості організації навчального процесу.

Професійна підготовка в сучасній вищій економічній освіті неможлива без за-

провадження інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють інтенсифікації процесу навчання та всебічному розвитку особистості. Конкурентоздатність сучасних фахівців завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям означатиме уміння економістів користуватись комп'ютером та інформаційними ресурсами, сучасними програмними засобами; використовувати пошукові системи та каталоги; знаходити, зберігати, використовувати та подавати необхідну інформацію. Напрацьовані вміння та навички використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечують оптимальне вирішення професійних завдань на основі знань, отриманих в результаті вивчення загальнопрофесійних та спеціальних дисциплін. Тому, набуває актуальності питання забезпечення ефективності використання студентами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі своєї професійної підготовки.

Аналіз досліджень та публікацій. Наукові праці Н.Апатова, В.Безпалько, Л.Білоусової, В.Бикова, І.Богданова, І.Булах, Р.Гуревич, Ю.Дорошенко, М.Жалдака, О.Коваль, В.Монахова, Ю.Рамського, О.Співаковського та ін. розкривають дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес вивчали багато науковців. У своїх працях А.Гуржій, Ю.Жук, Б.Ельконін, О.Сидоренко та ін. приділяють увагу створенню навчального середовища, адекватного вимогам сьогодення.

Суттєве значення інформаційних технологій для поглиблення самостійності у навчанні та самоосвітньої діяльності загалом підкреслювали А.Андреев, В.Беспалько, М.Кларін, Е.Полат, Г.Селевко, О.Шукліна, С.Яшанов та інші.

У роботах А.Андреевої, Є.Ганіна, Ю.Басонової, О.Шукліної, С.Яшанова та інших досліджена низка проблем самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації суспільства.

В дослідженнях Г.Бала, А.В. Брушлінського, Т.Б. Габій, В. Глушкова, А. Довгяло, А.Єршова, В.Монахова, І.Підласого, С. Смирнова, А.М.Матюшкіна, О.Тихомірова та ін. поданий аналіз функцій нових інформаційних технологій та їх вплив на навчальний процес, а також суб'єкти навчання

Проведений аналіз наукових праць із окресленої тематики дозволив зробити висновок, що теоретико-методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій протягом самоосвітньої діяльності потребують подальшого дослідження та розробки з метою підвищення ефективності процесу професійної підготовки у вищих навчальних закладах, у тому числі економічного профілю.

Мета статті полягає в розкритті нових аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення ефективності формування системи вмінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів протягом вивчення іноземної мови.

Викладення основного матеріалу. Останнім часом все більше уваги приділяється дослідниками до використання інформаційних та комунікаційних технологій в організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців різних галузей професійного знання. Інформаційні технології – це апаратно-програмні засоби, що базуються на використанні обчислювальної техніки, які забезпечують зберігання та обробку освітньої інформації, її доставку тим, хто навчається, інтерактивну взаємодію студентів із викладачем або педагогічними програмними засобами [1].

Інформаційну сферу діяльності суспільства можна охарактеризувати наступними чинниками: постійним зростанням інформації, що забезпечує виживання, адаптацію, розвиток та перетворюючу діяльність людини в суспільстві; процесом накопичення значущої інформації; зростанням інтенсивності спілкування в рамках виробничої та громадської діяльності; збільшення частки інтелектуальних ресурсів у за-

гальному обсязі матеріальних благ, збільшенням обсягу операцій та процедур для управління і контролю над виробництвом та соціально значущою діяльністю; використанням нових інформаційних технологій у різних галузях людської діяльності.

Для вдосконалення досвіду самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців з економіки суттєвим є їх вміння ставити і досягати мету через результати, виражені в їх діях у процесі навчання. Важливо не тільки формулювати цілі самоосвітньої діяльності, а і структурувати інформацію, отриману з різних джерел, знаходити в ній головне, істотне для професійного розвитку та набуття фахового досвіду, вміти використовувати здобуті в процесі самоосвітньої діяльності знання для рішення практичних завдань, спочатку навчальних, а згодом і професійних.

Процес інформатизації самоосвітньої діяльності протягом навчання є наслідком постійного зростання обсягу інформації та оновлення змісту професійних знань, умінь і навичок, якими повинен володіти фахівець будь-якої професійної сфери. Зазначені процеси здійснюються поетапно і за наступними напрямками: оволодіння інформаційними технологіями як навчальним засобом у процесі оволодіння предметним змістом навчальних дисциплін, так і засобом самоосвітньої діяльності як важливого чинника професійного становлення майбутніх економістів; оволодіння інформаційними технологіями як навчальним, так і самоосвітнім засобом в умовах вищої, в тому числі економічної освіти; розробка та впровадження в навчальний та самоосвітній процес нової інформації, що становить основу професійного розвитку студентів. Означені завдання ефективно вирішуються інформаційними технологіями, які передбачають наявність ефективних засобів пошуку, відбору, зберігання, обробки, передавання і використання інформації, раціональної організації інформаційного обслуговування всіх сфер виробничої та невиробничої діяльності.

Обґрунтовуючи розвиваючу та освітню функції інформаційних технологій у підготовці сучасних фахівців, Л.Кондрашова виступає проти однобічності трактування сутності інформаційних технологій, підміни їх комп'ютерними технологіями. Вона пише: «Не можна все навчання звести до роботи з навчальною книгою, але й не зовсім виправдано замінювати її повністю спілкуванням з комп'ютером» [2, с.178]. Також, вона вважає за необхідне ще в університеті навчати майбутнього фахівця працювати з різними джерелами інформації, мати доступ до різних галузевих баз даних у сферах економіки, науки, культури, освіти. На її думку, «культура роботи з вербальними джерелами інформації має поєднуватися з культурою користування комп'ютерними мережами у підготовці сучасного фахівця» [2, с.178].

Запровадження поняття інформаційно-комп'ютерних технологій обумовлено наявністю комп'ютерних баз з електронними засобами, які поряд з вербальними покладені в основу інформаційних технологій. Завдяки означенням технологій відбувається розширення меж дидактичної взаємодії майбутніх фахівців з економіки з різними джерелами інформації, спрямованої на вирішення завдань самоосвітньої діяльності та підвищення її продуктивності в професійному становленні майбутніх фахівців.

Через використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі самоосвітньої діяльності відбувається актуалізація самоосвіти протягом професійного розвитку особистості, підвищення інтересу та налаштування на самоосвітню діяльність, оволодіння способами і прийомами систематичної роботи з власного професійного удосконалення забезпечується шляхом запровадження різноманітних форм самоосвітньої діяльності (виконання творчих проєктів, участь у роботі віртуальних наукових лабораторій, мережних ділових іграх, дистанційних семінарах і конференціях). Результатом ефективного запровадження означених техно-

логій у навчальний та самоосвітній процес є сформовані вміння майбутніх фахівців з економіки працювати самостійно з вербальними та комп'ютерними джерелами інформації, поповнювати власний інтелектуально-професійний багаж новими знаннями, розвивати якості, необхідні для якісного виконання професійних функцій, закріплювати їх суб'єктну позицію, а також досвід комунікації з комп'ютером та Інтернет.

Навчальний процес майбутніх фахівців з економіки має бути спрямований на формування потреби у використанні інформаційно-комп'ютерних технологій не тільки для вирішення навчальних, а і самоосвітніх завдань. Студенти повинні отримати чітке уявлення, що оволодіння методикою застосування означених технологій у навчальній роботі значно полегшує і підвищує продуктивність їх самоосвітньої діяльності в обраній професійній сфері.

Формування вмінь та навичок ефективної самоосвітньої діяльності студентів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій має бути спрямоване на: підвищення рівня якості навчальної роботи із засвоєння програмного матеріалу з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій; на розвиток пізнавальних інтересів, потреби і налаштування на постійне збагачення власного професійно-інтелектуального багажу та розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців з економіки; підвищення рівня комп'ютерної грамотності та інформаційної культури майбутніх фахівців з економіки; закріплення мотивації та налаштування на систематичну самоосвітню діяльність як засобу їх професійного зростання.

Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення майбутніми фахівцями іноземної мови набирає все більшу практичну значимість. Це обумовлено наступними чинниками: технології дозволяють завдяки своїй індивідуальності ліквідувати проблеми в знаннях і гарантувати кожному студенту досягнення необхідного освітнього резуль-

тату; технології, основу яких складають інформаційно-комп'ютерні засоби, дають відчутну економію часу при вивченні та закріпленні навчального матеріалу при порівняно незмінній ефективності його засвоєння; рівень залишкових знань у студентів, які навчаються за допомогою комп'ютерів та вербальних засобів, значно вище, ніж у тих, хто вивчає іноземну мову за традиційною методикою. Тому, для поглиблення мотивації вивчення іноземної мови необхідні саме технології, які відповідали б специфіці іноземної мови та дозволяли б студентам усвідомити їх роль у професійному становленні майбутнього фахівця з економіки, значення самостійного оволодіння навичками мовлення іноземною мовою, набуття досвіду іншомовного спілкування.

Наше дослідження ґрунтувалося на припущенні, що застосування, поряд з інформаційно-комп'ютерними, інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі підвищуватиме ефективність формування навичок самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців з економіки. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях з іноземної мови передбачає спільну діяльність викладача і студентів у реальних інформаційно-комунікативних ситуаціях професійної спрямованості. У таких ситуаціях розвиваються особистісні якості майбутніх фахівців з економіки, їх здібності та вміння, необхідні для самоосвітньої діяльності та іншомовного спілкування, розширення словникового запасу з іншомовної лексики, оволодіння вміннями та навичками роботи з літературою на іноземній мові в обраній професійній сфері та залученням для її пошуку електронних засобів.

В основу інформаційно-комунікаційних технологій покладений мовленнєвий матеріал, розподілений у вигляді комунікативної ситуації з рольовими завданнями для студентів. Виконання цих завдань і участь студентів у різних ситуаціях професійної спрямованості забезпечують формування досвіду самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців з економіки з

метою розширення та збагачення вмінь та навичок комунікації іноземною мовою.

Складність та багатоаспектність реального процесу іншомовного спілкування та пошуку необхідної інформації іноземною мовою професійного змісту обумовлює необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Е.Пассов наголошував на ефективності використання технологій мовного спілкування в навчальному процесі [3,с.62]. Т.Тучкова запропонувала цікаві думки про представлення процесу діалогічного спілкування іноземною мовою як моделі процесу комунікації [4,с.76-88].

Дослідженням можливостей технологій з моделями ситуацій професійного мовного спілкування були присвячені роботи В.Томілової, Т.Куршакової, Э.Шаер. Дослідники, вивчаючи специфіку мовного спілкування як об'єкт моделювання, конкретизують його структурні компоненти, функції у навчанні студентів іноземної мови [5,с.116-119].

Протягом нашого дослідження моделювання комунікативних ситуацій розглядалося як засіб забезпечення мотивації та активізації підготовки студентів до самоосвітньої діяльності. Комунікативні ситуації, що моделюються на заняттях з іноземної мови, є ефективним засобом забезпечення мовної практики для іншомовного спілкування студентів. Л.Гапоненко в своїй роботі стверджує: «При навчанні іноземної мови ставляться більш конкретні та досяжні цілі, здійснення яких відбувається через спеціально організований процес, названий нами технологією комунікативно-ситуативного моделювання (чи технологією моделювання ситуації спілкування на основі комунікативного підходу до навчання іншомовного мовлення)» [6,с.39].

Моделювання комунікативних ситуацій на заняттях з іноземної мови дозволяє створити оптимальні умови для оволодіння вміннями та навичками як іншомовного спілкування, так і самоосвітньої діяль-

ності. За умови врахування професійних інтересів студентів, їх життєвого досвіду, рівня знань іншомовної лексики та сформованості умінь та навичок іншомовного спілкування, інформаційно-комунікаційні технології забезпечують ефективність вивчення іноземної мови та формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів. В комунікативних ситуаціях студенти виступають активними носіями соціальних ролей. Для студентів важливо практикувати такі ролі, які максимально реалізують їх інформаційний запас професійних знань, можливості та здібності, комунікативний досвід.

Для студентів економічних спеціальностей іноземна мова не є профільуючим предметом, тому, основою для спілкування в модельованих ситуаціях повинна бути інформація, яка відображає зміст спеціальних дисциплін. Л.Гапоненко вважає, що на заняттях викладач «об'єднує діяльність студентів з їх мовленнєвою практикою через використання фонетичних, лексичних, граматичних засобів, формує необхідні навички та вміння іншомовного спілкування» [6,с.40-41].

Мотивація самоосвітньої діяльності студентів забезпечується моделюванням комунікативних ситуацій у навчальному процесі, оскільки результат та спосіб вирішення навчальних проблем досягається шляхом опори студентів на інформацію, отриману ними самостійно з різних джерел (вербальних і електронних). Пошук виходу з модельованих ситуацій розвиває у студентів потребу в нових знаннях, а опора на різні джерела інформації та способи її використання служить орієнтовною основою їхньої поведінки.

Ми погоджуємося з твердженням Л. Кондрашової про те, участь студентів в комунікативних ситуаціях дозволяє їм самим визначити рівень готовності до професійної діяльності та самоосвіти у професійній сфері, тому що «в цих ситуаціях їм потрібно зорієнтуватися, визначити своє ставлення до досліджуваних фактів, явищ, процесів, вибрати оптимальні спо-

соби професійних дій, оцінити свій вибір з точки зору доцільності та результативності, мотивувати його» [7,с.99].

Комунікативні ситуації на заняттях з іноземної мови забезпечують стимулювання потреби студентів у самоосвітній діяльності, якщо розглядати їх як засіб відтворення предметного змісту професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки, системи відносин, які відображають сутнісну сторону цієї діяльності. Саме активна позиція студентів на навчальних заняттях забезпечує ефективність самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей. Кожному учаснику комунікативної ситуації надається право вільного вибору способів виконання навчальної ролі з урахуванням рівня володіння його іноземною мовою та навичками іншомовної комунікації.

Інформаційно-комунікаційні технології виступають ефективним засобом формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів за умови, якщо мають чітку мету, базуються на різних джерелах інформації, передбачають набір різних дидактичних засобів, способів і прийомів роботи з пошуку, відбору, структурування та використання інформації для вирішення навчальних завдань, здійснення самоконтролю та самооцінки навчальних досягнень у навчальній та самоосвітньої діяльності.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування досвіду самоосвітньої діяльності являє собою процес, який можна представити наочно у вигляді схеми: мета – тема – пошук, відбір та структурування інформації – моделювання комунікативної ситуації – вибір ролей і способів вирішення поставлених завдань – самоконтроль дій – рефлексія – самооцінка результатів.

У вищій школі формування потреби майбутнього фахівця з економіки в самоосвітній діяльності відбувається з низькою ефективністю через слабку мотивацію учіння, слабкий прояв пізнавально-

професійних потреб у новій інформації, недостатню сформованість інформаційно-комунікаційних умінь, способів і прийомів роботи студентів із сучасними джерелами інформації, випадковістю професійного вибору.

Протягом нашої експериментальної роботи студенти брали участь у різних видах навчальної діяльності, організованої за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Результати формувального експерименту та після закінчення програми дослідного навчання дозволяють відзначити позитивну динаміку прояву професійних якостей особистості студентів, рівня їх готовності до іншомовного спілкування та самоосвітньої діяльності.

Ефективність підготовки та професійної діяльності майбутніх фахівців значно залежить від характеру їх мотивації. До провідних факторів, що характеризують готовність студентів до самоосвітньої діяльності, належить інтерес студентів до навчання, самоосвіти як одному з ефективних засобів їх професійного зростання. Після проведення програми дослідно-експериментальної роботи кількість студентів з достатнім і високим рівнем навчальної та самоосвітньої мотивації суттєво збільшилась. Відсоток студентів з низьким рівнем мотивації навчання значно зменшився.

Завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземної мови і дотриманню сукупності педагогічних умов при проведенні навчального зайняття відбулися зміни в позитивну сторону показників готовності до самоосвітньої діяльності. Активізація процесу формування стійкого пізнавального інтересу і позитивного ставлення до іноземної мови відбулися завдяки цілеспрямованості та систематичності навчальної роботи.

Реалізація стосунків партнерства та взаємоповаги в комунікативних ситуаціях на заняттях з іноземної мови стимулювали інтерес студентів до вивчення програмного матеріалу, потребу в пошуку нової інфор-

мації, прагнення до використання її різних джерел та інформаційно-комп'ютерних засобів. Протягом моделювання комунікативних ситуацій відбувалася активізація зусиль студентів із залучення різних інформаційно-комунікаційних засобів рішення навчальних проблем. Зазначені процеси сприяли закріпленню позитивної мотивації учіння і потреби студентів в самоосвітній діяльності. Також, змінилося ставлення студентів до характеру і форми вивчення іноземної мови. Протягом експерименту спостерігалася динаміка переваг студентів від репродуктивних завдань до репродуктивно-творчих і творчих із використанням різних інформаційно-комп'ютерних засобів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Завдяки проведеній експериментальній програмі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей можна зробити висновки, що за умови високого ступеню мотивації студентів на впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання підвищується ефективність формування системи вмінь та навичок самоосвітньої діяльності студентів. В результаті виконаної роботи студенти усвідомили значення інформаційно-комунікаційних технологій для формування професійної компетентності студентів, їх особистісного та професійного становлення. Відбулися суттєві зміни в пізнавальній діяльності студентів, рівня їх творчого та критичного мислення при вирішенні навчальних завдань, усвідомлення студентами сутності, змісту та значення самоосвітньої діяльності для забезпечення фахової компетентності майбутніх економістів. Напрямки подальших досліджень в галузі впровадження

комп'ютерних, комунікаційних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес вбачаються нами такі: розроблення теоретичних та методичних засад використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу професійного зростання майбутніх фахівців; підготовка студентів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній та самоосвітній роботі; використання інформаційно-комунікаційних технологій для діагностики рівнів готовності майбутніх економістів до професійної діяльності.

Список використаних джерел.

1. Атанов Г.А. Моделирование учебной предметной области, или предметная модель обучаемого / Г.А.Атанов // Educational Technology & Society. – 2000. – № 3 (3). – С. 111-124. – ISSN № 1436 – 4522.
2. Кондрашова Л.В. Основы дидактики высшей школы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Херсон, 2011. – 326 с.
3. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи / Е.И.Пассов. – Ч. 2. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1974. – 164с.
4. Тучкова Т.Ю. Процесс обучения диалогическому общению как модель процесса коммуникации / Т.Ю.Тучкова // Проблемы коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности: сборник статей / Т.Ю.Тучкова [Ред. кол. Е.И.Пассов и др.]. – Воронеж: ВГПИ, 1980. – С. 76-88.
5. Томилова В.М. Комплексный подход к работе с моделями ситуаций профессионального речевого общения / В.М.Томилова, Т.Ю.Куршакова, Э.А.Шаер // Управление профессионально-ориентированным обучением иностранных языков в вузе. Межвуз. сб. науч. тр. [ред. кол. С.Серова и др.]. – Пермь: Пермский политех. Институт, 1992. – С.116-119.
6. Гапоненко Л.П. Імітаційно-ігровий підхід у формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування / Л.П.Гапоненко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського (збірник наукових праць). – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – Вип. 4-5. – С. 53-56.
7. Кондрашова Л.В. Индивидуальная работа студентов по педагогическим дисциплинам / Л.В.Кондрашова, В.К.Бурак, Л.А.Гапоненко. – Кривой Рог: КГПИ, 1995. – 155 с.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ВОКАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ ЯК ОСНОВИ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ

Плаксіна О. Ф

Заслужена артистка України доцент, кафедра вокально-хорової підготовки вчителя Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Ключові слова: вокальна майстерність

Keywords: vocal skills

У системі загального музичного виховання методика співу займає значне місце. Це – дисципліна, яка визначає завдання, зміст, організацію форм і методів музичної та вокальної роботи.

Методика навчання співу як фахова дисципліна покликана створити міцну основу для підготовки спеціаліста, здатного впроваджувати в життя передові методи і тенденції сучасної вокальної науки та музичної педагогіки.

Навчальні програми музичних вузів покликані виховувати висококваліфікованих вокалістів, добре підготовлених до професійної і творчої педагогічної діяльності, всебічно інтелектуально розвинених не лише в музичному та технічному розумінні, а й здатного вирішувати складні художньо-естетичні завдання.

Щоб досягти майстерності, кожен музикант повинен досконало володіти своїм інструментом, знати його технічні можливості та ігрові особливості. Зазначимо, що вокаліст більше, ніж будь-хто має знати фізичну природу свого інструмента, адже він сам його творить і вдосконалює, а інструменталіст отримує готовим [5].

До недавнього часу була поширена думка, що в естрадному вокалі не існує єдиної школи, однак сьогодні, у сучасних методах різних педагогів-вокалістів, спостерігаються загальні погляди на цілий ряд питань, зокрема постановки голосу, звуко-видобування, атаки звуку та голосові

ефекти. Для вітчизняного музикознавства залишається актуальним виявлення та вивчення ефективних методик вокального мистецтва [4].

За нашими уявленнями, у співацько-естрадних жанрах ці особливості найбільш яскраво проявляються у більш «відкритому» звучанні при формуванні голосних у порівнянні не тільки з побутовою, а і з сценічною мовою та класичним вокалом, у більш інтенсивній, «пружній» вимові приголосних, особливо – якщо мелодія звучить у гостро синкопованому або пунктирному ритмі. Свою специфіку на артикуляційну техніку накладають й такі особливості естрадних творів, як гостре акцентування, різкі перепади динаміки, швидка зміна речитативу та співучої мелодії, спів у максимально високому для співака регістрі, в тому числі – спів на фальцеті. Нетрадиційні завдання пов'язані і з використанням співаками таких прийомів інтонування, як лемент, шепотіння, «під'їзди» до ноти, гліссандо, які використовуються виключно у естрадному співі і категорично заборонені за усталеними нормами класичного вокального виховання [2].

Додамо, що у естрадному вокалі є досить поширеним інтонування деяких звуків у артикуляційній формі, яка відрізняється від традиційної мови. Ми маємо на увазі, наприклад, пом'якшення голосних, і особливо – «У», що наближа-

ється до «Ю», використання штучних складів-приспівувань, таких, як «фа-фа», «па-ра-па-па», «ту-ду-ду»: вимова подібних послідовностей є досить незвичною для початківця та потребує максимально інтенсивної, швидкої й точної зміни артикуляційних позицій. Ще більше ускладнюються ці завдання, якщо інтонування аналогічних послідовностей уявляє собою чергування різнорідних складів, наприклад – «ді-ба-дуб-біп-дап», що потребує якісної координації артикуляційних рухів, максимально впевненої, чіткої роботи губ, язика, щелепи, а тим більше – якщо воно поєднується зі складними ритмічними зворотами, переривається синкопованими паузами тощо [1].

Вступаючи в професійне життя, співак, як майбутній музичний вихователь, вокальний педагог повинен:

- знати і володіти сучасними методиками музичної педагогіки та співу;
- сприяти ефективності музичного та співочого виховання учнів;
- володіти організаційними методами роботи;

- володіти культурою мовлення, щоб пояснити учням зміст вжитих ним методів;
- вміти демонструвати вокальні твори;
- цілеспрямовано готувати голос до виконання, правильно формувати його тембр;
- вміти аналізувати як музичні твори, стилі та манери виконання, так і окремі явища культури [3].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Вокально-артикуляційна техніка в галузі естрадного співу // Нова педагогіка, 2017 – Режим доступу: <http://www.edudirect.net/sopids-1343-1.html> (Дата звернення 17.04.2017)
2. Дрожжина Н. В. Функції мікрофону у вокальному виконавстві на естраді / Н. В. Дрожжина // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: зб. наук. пр. / Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. – Харків, 2005. – Вип. 15. – С. 77–86.
3. Кушка Я.С. Методика навчання співу: Посібник з основ вокальної майстерності. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. – 288 с.
4. Самая Т. В. Специфіка вокальної техніки у сучасному естрадному мистецтві // Туризм Гуцульщини, 2015 – Режим доступу: <http://tur.kosiv.info/tourism-and-culture/335-samaja-t-v-specyfika-vokalnoi-tehniki-u-suchasnomu-estradnomu-mystectvi.html> (Дата звернення 16.04.2017)
5. Cathrine Sadolin. Complete Vocal Technique. – Denmark, 2000. – 255 p

СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ішутіна О.Є.

Асистент кафедри теорії і практики початкової освіти Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

Ключові слова: майбутній учитель української мови, лінгвометодична компетентність, критерій, показник.

Key words: a prospective Ukrainian language teacher, linguomethodological competence, criteria, indicator.

Докладне вивчення й подальше вимірювання лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови потребує виокремлення критеріїв та показників її сформованості. Для виділення й обґрунтування зазначених категорій, на нашу думку, важливими є дослідження В. Баркасі, О. Копусь, А. Нікітіної, Н. Остапенко, О. Семенов та інших науковців, праці яких стосуються фахової підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури.

Так, говорячи про вибір критеріїв для дослідження лінгводидактичної компетентності магістрантів філологічних спеціальностей, О. Копусь наголосила на необхідності використання вірогідної, але обмеженої їх кількості і пропонує такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-професійний, особистісно-вольовий, діяльнісний, дослідницько-творчий критерії [2]. Ціннісно-мотиваційний критерій, за О. Копусь, передбачає урахування особистісних якостей магістранта, його професійну зацікавленість, умовленість до педагогічної, методичної, дослідницької діяльності тощо. Когнітивно-професійний критерій, на думку дослідниці, містить у собі глибокі знання в галузі лінгвістики та лінгводидактики, а також вітчизняної та зарубіжної педагогіки і психології; здатність взаємодіяти з учнями, колегами, батьками, реалізовувати принципи індивідуалізації і диференціації навчання тощо [2].

До особистісно-вольового критерію О. Копусь зарахувала такі показники: рі-

вень загальної культури; комунікативні вміння; здатність мислити нестандартно; наполегливість, оптимізм у ставленні до соціуму; чуйність та об'єктивність; вимогливість до себе; розвинене почуття обов'язку і відповідальності; лідерські здібності. Діяльнісним критерієм у дослідженні науковця передбачено: наявність умінь проектувати й здійснювати професійну самоосвіту; здатність вибудовувати педагогічну, методичну та дослідницьку діяльність операціонально, ставити перед собою конкретні цілі відповідно до певного рівня освіти, аналізувати свою діяльність і коригувати її відповідно до поставлених цілей тощо [2].

Н. Остапенко запропонувала власне бачення контролю лінгводидактичної компетентності майбутнього вчителя-словесника, де виокремлені науковцем 16 складових компетенцій у структурі досліджуваного явища одночасно виступають і критеріями її сформованості: інформаційна, мотиваційна, логічна, діагностична, методологічна, технологічна, проєктивна, стратегічна, особистісна, дискурсивна, рефлексивна, аксіологічна, соціальна, комунікативна, креативна, рольова [3].

Аналізуючи формування професійної компетентності вчителя іноземної мови, В. Баркасі виокремила такі критерії та показники її сформованості: процесуально-змістовий із показниками: знання (методологічні, загальнотеоретичні, спеціаль-

ні), уміння, навички; оволодіння основами педагогічних технологій; використання прийомів педагогічного менеджменту; суспільно-громадянський із показниками: громадянська відповідальність; розуміння значущості педагогічної діяльності; суспільна активність; культурологічний із показниками: усвідомлення себе носієм національних цінностей; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй; планетарне мислення; регулятивно-оцінний із показниками: мотивація досягнення компетентності; рівень професійної самосвідомості; емоційна гнучкість; професійно-особистісний із показниками: гуманність; мобільність; комунікативність [1, 74].

Узагальнюючи погляди сучасних науковців і методистів, зазначимо, що так чи інакше, під варіабельними назвами і різною кількістю критеріїв сформованості компетентності, дослідники, по суті, пропонують об'єктом контролю знання, уміння й навички, а також мотиви й цінності педагога, що зумовлено загальноприйнятою думкою, що компетентність як інтегрована якість особистості містить у собі знання, вміння, навички й особистісні характеристики, як-то: мотиви, цінності, прагнення тощо. Дещо інший підхід у дослідженні Н. Остапенко обґрунтовано її потрактуванням сутності та структури лінгводидактичної компетентності вчителя-словесника і, на нашу думку, є досить складним для використання в організації педагогічного моніторингу.

Спираючись на визначення лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя української мови як інтегративної якості особистості, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках і досвіді викладання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, а також сформованій позиції щодо власної професійної діяльності, до критеріїв сформованості лінгвометодичної компетентності майбутнього педагога зараховуємо когнітивний, операційно-діяльнісний і мотиваційно-культурологічний. На нашу думку, зазначені критерії є достатньо інформативни-

ми, об'єктивними, а також послідовно відображатимуть зміст компонентів лінгвометодичної компетентності філолога: професійно-комунікативного, психолого-педагогічного, предметного, діагностичного, інформаційно-комунікаційного і мотиваційно-ціннісного.

Так, когнітивний критерій репрезентує знанієву складову професійно-комунікативного, психолого-педагогічного, предметного, діагностичного і інформаційно-комунікаційного компонентів лінгвометодичної компетентності. Операційно-діяльнісний критерій призначений для оцінки умінь і навичок майбутнього вчителя, що формуються під час набуття ним лінгвометодичної компетентності в цілому й розвитку професійно-комунікативного, психолого-педагогічного, предметного, діагностичного і інформаційно-комунікаційного компонентів зокрема. Виокремлення мотиваційно-культурологічного критерію зумовлене необхідністю діагностування окремих складових професійно-комунікативного, предметного і мотиваційно-ціннісного компонентів.

Когнітивний критерій представлений системою знань, якими повинен володіти майбутній учитель української мови. Відтак показниками цього критерію вважаємо такі:

- лінгвометодичний: глибокі знання про систему сучасної української літературної мови, мовні норми і правила; знання вікових психологічних особливостей школярів різного віку; знання теорії навчання і виховання, сучасних методів і принципів організації освітнього процесу, ґрунтовне володіння знаннями з методики навчання української мови в загальноосвітній школі;
- діагностичний: знання з галузі педагогічної діагностики, моніторингових досліджень, специфіки організації контролю навчальних досягнень учнів із мови;
- інформаційно-комунікаційний: знання видів та носіїв інформації, жанрових різновидів електронної і мультимедійної продукції, Інтернет-ресурсів навчально-мовного призначення, во-

лодіння методикою їх використання на заняттях та в позанавчальній роботі з української мови; володіння критеріями оцінки якості електронних навчальних засобів лінгводидактичного характеру тощо;

- культурологічний: знання культурних традицій і звичаїв українського народу, історичних реалій, які є підґрунтям формування національно-мовної особистості школяра.

Операційно-діяльнісний критерій передбачає сформовану систему вмінь, навичок, здатностей застосовувати набуті знання в галузі лінгвометодики і характеризується такими показниками як-от:

- уміння: комунікативні вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, пов'язані з конкретними професійно-педагогічними ситуаціями; уміння організовувати освітній процес відповідно до вікових та психологічних особливостей певної групи учнів, уміння працювати з інформацією навчально-мовного призначення; уміння самостійно створювати електронну і мультимедійну продукцію для навчання мови і мовлення тощо;
- навички: навички педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами; навички з методики навчання рідної мови в закладах освіти; навички в організації моніторингу з курсу української мови, зокрема з використанням інноваційних технологій і засобів ІКТ;
- здатності: здатність зацікавлювати школярів процесом опанування рідної мови; здатність виявляти рівень підготовки учнів з української мови; здатність до професійного самовдосконалення тощо.

Мотиваційно-культурологічний критерій вміщує сукупність мотивів, потреб, прагнень і цінностей, які спонукають майбутнього вчителя української мови до формування й розвитку власної лінгвометодичної компетентності. Показниками сформованості мотиваційно-культурологічного критерію вважаємо такі:

- лінгвометодичний: усвідомлення студентом виняткової важливості й метапредметної функції української мови в аспекті формування мовної особистості учня; готовність і здатність до професійного зростання в лінгвометодичній галузі;
- професійний: володіння майбутнім учителем рідної мови прийомами особистісного самовираження й саморозвитку; саморефлексія; бажання самовдосконалюватися;
- культурологічний: розуміння ролі вчителя-словесника як провідника національної ідеї і духовних цінностей нації.

Кожен із критеріїв потребує окремих методів діагностики, зумовлених його специфічними показниками. Так, для моніторингу когнітивного критерію, який репрезентує знання студента з певних лінгвометодичних аспектів, доцільно застосовувати метод усних та письмових опитувань, тестування. Діагностика показників операційно-діяльнісного критерію (вмінь, навичок, здібностей) передбачає застосування квазі-професійної діяльності, ділових ігор, методу проєктів, портфоліо тощо. Для контролю мотиваційно-ціннісного критерію пропонуємо застосовувати бесіди, творчі роботи тощо. Залежно від прояву показників зазначених критеріїв у студента – майбутнього вчителя української мови – можемо стверджувати про сформованість певного рівня лінгвометодичної компетентності в цілому.

Література:

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов (1997–2004 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Баркасі. – Одеса, 2004. – 254 с.
2. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис...доктора пед. наук: 13.00.02 / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса: ДЗ„Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, 2013. – 472 с.
3. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгвометодичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Наталя Миколаївна Остапенко. – Черкаси : вид. Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

Сілаєва І. Є.

кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти.

Розглянуто напрями вдосконалення навчального процесу підвищення кваліфікації на підставі диференційованого підходу з урахуванням андрагогічних принципів навчання, моделі інноваційної діяльності та структури науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійних навчальних закладів. Реалізація такого підходу дозволяє системно обґрунтовано обирати компоненти та науково-методичне забезпечення навчального процесу на усіх етапах підвищення кваліфікації.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, модель інноваційної діяльності, диференціація, науково-методична компетентність, андрагогічні принципи, етапи навчального процесу, науково-методичне забезпечення.

Keywords: advanced training, model of innovative activity, differentiation, scientific and methodical competence, andragogical principles, stages of the educational process, scientific and methodological support.

Актуальність проблеми. Аналіз функціональних обов'язків педагогічних працівників професійних навчальних закладів, які значно ускладнюються у зв'язку із інноваційними процесами в освіті і необхідного для їх реалізації рівня професійної компетентності, обумовлює необхідність удосконалення моделей навчання у курсовий і міжкурсовий періоди. Проте слід констатувати, що сучасні моделі підвищення кваліфікації педагогів не повною мірою відповідає вимогам до диференціації цілей, змісту, методичних та організаційних аспектів навчання на курсах підвищення кваліфікації в залежності від початкового рівня професійної підготовленості педагогів, який визначається за результатами вхідного діагностування. При розробці цієї моделі брали до уваги і такі специфічні аспекти педагогічної діяльності працівників системи професійно-технічної освіти як наявність у них достатньо стійкої мотивації до підвищення кваліфікації та неперервної самоосвіти, вікових особливостей. Але ця модель частково втратила актуаль-

ність внаслідок того, що формування змістового і процесуального аспектів процесу підвищення кваліфікації на основі наявного педагогічного стажу – один з фундаментальних у названій моделі – є не завжди доцільним і об'єктивним. Це твердження базується на тому, що доволі часто випускники сучасних інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації володіють сучасними педагогічними технологіями на більш високому рівні, ніж, наприклад, майстер виробничого навчання з педагогічним стажем більше 10 років, який не має базової педагогічної освіти, а педагогічні знання і уміння отримав шляхом підвищення кваліфікації та самоосвіти.

Актуальність дослідження обумовлено наявністю протиріччя між існуванням спектру рівнів розвиненості науково-методичної компетентності педагогів і недостатнім урахуванням цього факту у традиційній моделі підвищення кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вдосконалення системи

післядипломної педагогічної освіти відображено у роботах Н. Г. Ничкало, В. В. Олійника, В. А. Семиченко, С. І. Змеїнова, С. У Гончаренко, Т. О. Дмитренко, І. А. Зязюна, О. Е. Коваленко, Н. В. Кузьміної, В. С. Безрукової, О. К. Белової та інших.

Питанням вдосконалення неперервної освіти педагогів професійної школи присвячені багаторічні наукові дослідження кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти (раніше Інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників (м. Донецьк)). За результатами наукової роботи було розроблено [1, 3]:

- концептуальні моделі неперервної освіти інженерно-педагогічних працівників системи ПТО;

- моделі чотирирівневої системи розвитку професійної компетентності у курсовий і міжкурсовий періоди;

- інваріантні структурно-функціональні моделі діяльності викладача професійно-теоретичної підготовки і майстра виробничого навчання;

- концептуальні засади технології інтегративно-модульного навчання професії;

- моделі гнучкої неперервної післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників;

- моделі оцінювання результативності післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної школи на підставі диференційованого підходу у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. За результатами досліджень розроблено прогностичну модель інноваційної діяльності педагогів та структурі науково-методичної компетентності. Реалізація модульно-компетентнісного підходу дозволяє системно та обґрунтовано обирати змістовий

і, як наслідок, процесуальний компоненти навчального процесу для забезпечення розвитку певних складових науково-методичної компетентності.

Прогностична модель інноваційної діяльності та концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної школи розроблені на основі врахування суттєвих рис динамічної функціональної структури особистості та аналізу соціально-психологічних, інтелектуальних, комунікативних, організаційних, професійних, конструктивних, діяльнісних, особистісних та інших характеристик, які визначають вимоги суспільства до педагогів професійної школи [7].

Інтегрування засад та принципів диференціації навчання до попередньо розробленої та апробованої концептуальної моделі підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи на засадах компетентнісного підходу дозволить не тільки чітко і системно-цілісно визначити цільовий, змістовний, процесуальний та інші компоненти процесу підвищення кваліфікації на всіх його етапах, а й запропонувати ефективні організаційні форми реалізації в даному процесі ідей індивідуалізації розвитку здатності педагогів професійної школи до інноваційної професійної діяльності, сприяти більш глибокій самореалізації особистості педагога.

Однієї з найважливіших особливостей дорослої аудиторії є її неоднорідність: за рівнем професійної компетентності, віком, стажем роботи, мотивами, соціальним станом. В основі процесу досягнення слухачами цілей навчання лежать андрагогічні принципи, обумовлені характером взаємодії суб'єктів навчання [2]. Основні *принципи навчання дорослих* можна характеризувати таким чином:

- верховенство самостійного навчання;
- організація спільної роботи з проектування, реалізації, коректування й оцінювання процесу навчання;
- опора на досвід особи, що навчається, котрий використовується в якості одного з джерел навчання;

- індивідуалізація навчання, тобто навчання за індивідуальною програмою, орієнтованою на конкретні освітні потреби і цілі навчання, що враховують досвід та рівень професійної компетентності, психофізіологічні, когнітивні особливості кожного;
- системність навчання, що припускає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів;
- контекстність навчання, тобто спрямованість навчання на досягнення конкретних, життєво важливих цілей, проектування процесу навчання з урахуванням професійної та соціальної діяльності слухачів;
- встановлення в процесі навчання атмосфери довіри і поваги між учасниками навчального процесу;
- навчання в діяльності, апробація отриманих знань на практиці, їхнє практичне осмислення;
- принцип співробітництва, що відображає систему взаємин між викладачами і слухачами;
- принцип створення рефлексивного середовища, що дозволяє кожному слухачу реалізувати свої творчі здібності;
- принцип проблемно-ситуативної організації навчання;
- принцип стимулювання самоосвіти і самостійності у навчанні.

Одним із головних принципів навчання є обов'язкова результативність, гарантія задоволення потреб слухачів. Доросла людина відчуває себе суб'єктом освітнього процесу, відповідально відноситься до процесу навчання і зацікавлена у позитивному кінцевому результаті.

Істотним принципом є і право на вибір змісту навчання, який повинен бути адекватним відносно до поставлених цілей і способів їх реалізації. Дорослі мають право на свій темп у навчанні, індивідуальний обсяг змісту навчання і завдань, джерела інформації в залежності від розвитку зорових, слухових чи моторних видів сприйняття і пам'яті.

Одним із найважливіших психолого-педагогічних принципів освіти дорослих є розвиток творчого потенціалу. Навчання повинне бути побудоване так, щоб впливати на ступінь відкритості людини всьому новому, допомагати переборювати стереотипи і розвивати гнучкість мислення.

Психологічна комфортність як принцип навчання, позитивні емоції при спілкуванні сприяють самореалізації творчих можливостей людини і є обов'язковими при будь-якому способі навчання.

На відміну від педагогічної моделі технології навчання, де домінує положення займає педагог, який визначає основні компоненти навчання (мету і задачі, зміст, форми, методи, засоби і джерела навчання, методи корекції і контролю знань і вмінь), андрагогічна модель технології навчання передбачає взаємопов'язану діяльність учасників процесу навчання на всіх етапах: при проектуванні, реалізації, корекції, оцінюванні досягнень.

Модель підвищення кваліфікації у курсовий період враховує логіку процесу навчання та андрагогічні принципи, спрямована на задоволення особистісних професійних інтересів, створює умови для диференційованого особистісно-орієнтованого підходу та розвитку творчого потенціалу кожного педагогічного працівника. Диференціація процесу навчання передбачає розробку спеціальної дидактичної системи, яка базується на провідних принципах андрагогіки. Це враховується при всебічному діагностуванні розвиненості науково-методичної компетентності педагогів та послідовної компенсації її структурних елементів у певних питаннях науково-методичної діяльності.

При організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників на підставі диференційованого підходу важливим напрямом є розробка науково-методичного супроводу процесу навчання з урахуванням моделі інноваційної діяльності й структури професійно-педагогічної компетентності.

Методологічна основа розробки стратегії формування науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників має визначитися засадами антропологічного, системного, акмеологічного підходів до неперервної освіти, сукупність яких дозволяє розглядати підвищення кваліфікації як процес розвитку суб'єктивних та формування об'єктивних можливостей педагога. Цей процес є системно-структурним взаємозв'язком між ступенями та рівнями освіти; між змістовним, програмно-стандартним та організаційно-технологічним освітніми планами; між процесом і результатом освітньої діяльності.

При створенні сучасного науково-методичного супроводу для системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійної школи необхідно враховувати психолого-педагогічні закономірності, що характерні для діяльності дорослих. Наукові принципи розробки навчально-методичних матеріалів для навчання дорослих повинні містити як загальні концепти, характерні для підготовки будь-якого навчального матеріалу, так і специфічні, обумовлені наявністю особливостей дорослих[4, 6].

Загальні принципи розробки навчально-методичних матеріалів спираються на концептуальний апарат загальної дидактики: принципи науковості, доступності, системності, послідовності навчання, стимулювання позитивного ставлення до навчання, розвитку пізнавальних інтересів слухачів.

Специфічні принципи створення навчально-методичних матеріалів для навчання дорослих спираються на андрагогічний базис: принципи пріоритету самостійного навчання, індивідуалізації навчання, спільної діяльності, опори на наявний досвід, контекстності навчання, актуалізації результатів навчання, елективності навчання, розвитку освітніх потреб, усвідомленості навчання.

При проектуванні науково-методичного забезпечення підвищення кваліфікації пе-

дагогічних працівників професійної школи значна увага повинна приділятися впровадженню інноваційних підходів до організації і реалізації цього процесу. Одним з основних напрямків удосконалення науково-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для методичної підтримки керованої самостійної роботи педагогів професійної школи як у курсовий період, так і у період між курсами підвищення кваліфікації з урахуванням фахової спеціалізації слухачів. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій сприяє оптимізації навчального процесу, диференціації змістовного компоненту відповідно до фахової спеціалізації, індивідуалізації процесуального компоненту підвищення кваліфікації в курсовий та міжкурсний періоди [5].

Висновки. Диференційований підхід до організації навчального процесу у системі неперервної освіти слід розглядати як комплекс організаційно-управлінських, психолого-педагогічних і науково-методичних умов, що забезпечують процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників з урахуванням рівня професійної компетентності, професійного досвіду, індивідуальних запитів і потреб професійного розвитку і самореалізації. При організації навчального процесу у системі підвищення кваліфікації диференціація забезпечується багатоманітністю форм і методів навчання, варіативністю змісту навчання, особистісно-орієнтованими технологіями навчання, сучасним науково-методичним супроводом. Диференційований підхід створює умови для професійного розвитку педагога відповідно до потреб, здібностей, інтересів, тобто надає можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії в інформаційному середовищі.

Література

1. Заславська С. І. Шляхи вдосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників педаго-

- гічної освіти / С. І. Заславська // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Вип. 15 (28) / голов. ред. В. В. Олійник. – К.: АТОПОЛ ГРУП, 2015. – С. 63 – 74.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. / С.И. Змеев. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
 3. Концептуальна модель розвитку науково-методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи в системі неперервної післядипломної освіти: Монографія / О. П. Ситніков, І. Є. Сілаєва, М. П. Загорний, С. С. Шевчук // За заг. ред. Ситнікова О. П. – Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2012. – 158 с.
 4. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: моногр. / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
 5. Ситніков О. П. Стратегія формування інформаційно-комунікаційного забезпечення розвитку професійної компетентності педагогічних працівників / О. П. Ситніков // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Вип. 4 (17) / голов. ред. В. В. Олійник. – 2011. – С. 137 – 145.
 6. Ситніков О. П. Неперервна освіта-парадигма ХХІ століття / О. П. Ситніков // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менеджменту освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Вип. 15 (28) / голов. ред. В. В. Олійник. – К.: АТОПОЛ ГРУП, 2015. – С. 134 – 143.
 7. Сілаєва І. Є. Діагностика та розвиток науково – методичної компетентності педагогічних працівників професійної школи / І. Є. Сілаєва // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менеджменту освіти НАПН України; редкол.: О.Л.Ануфрієва [та ін.].- Вип. 4 (17) / голов. ред. В. В. Олійник. – 2011.- С. 146 – 154.

РОБОТА З АВТЕНТИЧНИМИ АУДІО МАТЕРІАЛАМИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

К.М. Тимофіїва, Ю. А. Нагорна

старший викладач Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

В статті розглядаються методи роботи з автентичними аудіо матеріалами як засіб навчання іноземних мов студентів юридичних спеціальностей. Встановлено, що використання автентичних аудіо матеріалів є ефективним засобом навчання іноземної мови. Надано порядок роботи з автентичними аудіо матеріалами на заняттях.

Ключові слова: автентичні матеріали, аудіо матеріали, іноземна мова.

Key words: authentic materials, audio materials, foreign language.

Соціально-економічні зміни, що відбулися в нашій країні за останні 10-15 років, призвели до рішучого перегляду місця і ролі іноземних мов в житті українського суспільства. Вхідження України у світове співтовариство створило попит на знання іноземних мов, забезпечило потужну мотиваційну базу для їх вивчення. Володіння навичками іншомовної компетенції стало розглядатися як необхідна особистісна і професійна якість будь-якого фахівця, засіб міжкультурної комунікації, засіб, що об'єднує держави і народи. Тому сьогодні необхідно приділяти серйозну увагу ефективності та якості процесу навчання іноземним мовам, особливо студентів нефілологічних спеціальностей, оскільки володіння іноземною мовою є важливим аспектом формування їх професійного та світоглядного рівня, відкриває можливості ознайомлення і безпосередньої участі в технічних, культурних, економічних та інших досягненнях світової цивілізації.

В умовах розширення сфер співробітництва із зарубіжними партнерами надзвичайно актуальною стає здатність спілкуватися з іноземними колегами. Відповідно, одним із найважливіших елементів професійної компетентності майбутніх юристів є володіння іноземною мовою на рівні, доступному для сприйняття реципієнтом. Саме тому першочерговим завданням викладача іноземної мови є форму-

вання комунікативної компетенції, постійне заохочення студентської аудиторії до використання іноземної мови. В першу чергу необхідно допомогти студентам подолати мовний бар'єр, чого можливо досягти за допомогою створення іншомовного середовища, а саме: проводити заняття виключно іноземною мовою, проводити заняття у динамічному темпі, використовувати виключно автентичний матеріал, підбирати сучасні навчальні матеріали враховуючи майбутні професійні потреби, інтереси студентства за вимогами часу, використовувати на заняттях інноваційні мультимедійні технології тощо.

Питання, пов'язані з професійно-орієнтованим навчанням іноземних мов у немовному вузі привертало і привертають увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, що доводить аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему необхідності культуроспрямованого оволодіння іноземними мовами досліджували такі вчені, як: Н. Бориско [1, 54], О. Вишневський [2, 14], І. Комарова [3, 64], Л. Морська [4, 23], А. Неділько [5, 11], А. Пелишенко [6, 35], О. Шерстюк [9, 51] та інші. Проте незважаючи на значну кількість наукових робіт в області досліджень методів роботи з автентичними матеріалами як ефективними засобами навчання іноземних мов, залишається достатньо питань, які необхідно дослідити.

Метою цієї статті є спроба проаналізувати методи роботи з автентичними аудіо матеріалами як ефективним засобом навчання іноземної мови студентів юридичних спеціальностей.

Як було зазначено вище, однією із складових успішного заняття з іноземної мови та запорукою формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця взагалі та фахівця-юриста зокрема є використання на заняттях з іноземної мови автентичних матеріалів.

Під автентичністю в методиці навчання іноземної мови розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у процесі навчання [6, 34]. Саме автентичні матеріали набувають важливого значення, бо вони містять еквіваленти та визначення тих чи інших термінів з фаху, супровід матеріалу озвучено носіями мови, тобто за допомогою таких матеріалів можна більш ефективно навчати іноземній мові для повноцінного оволодіння фахом та реалізувати спілкування в природних умовах.

До ефективних автентичних матеріалів з іноземної мови можна віднести аудіоматеріали професійного спрямування.

Використання аудіо матеріалів на занятті сприяє вирішенню наступних завдань: 1 – підвищення мотивації навчання; 2 – створення комфортного середовища навчання; 3 – сприяння інтенсивності навчання; 4 – підвищення активності студентів; 5 – створення умов для самостійної роботи студентів. Володіння аудіюванням забезпечує адекватне володіння іноземною мовою, оскільки звукова сторона є невід'ємним компонентом усіх видів мовленнєвої діяльності людини. Відомо, що воно є досить важким видом мовленнєвої діяльності, але грає значну роль в навчанні і пізнанні, так як більшу частину інформації людина отримує по слуховому каналу [8, 15].

Аналіз організації навчання аудіювання в зарубіжних підручниках і навчальних посібниках дозволив виділити три основні етапи роботи з аудіотекстом: передтекстовий (pre-listening), текстовий (while-

listening) і післятекстовий (post-listening / comprehension check).

На передтекстовому етапі роботи з аудіотекстом використовуються наступні види роботи: введення нових слів, ілюстрація прикладами; контроль розуміння нових слів в реченнях з аудіотексту з використанням візуальної наочності; тематичне угруповання слів з аудіотексту; аудіювання найбільш важких слів і граматичних структур в реченнях; вибіркове аудіювання фрагментів тексту, в яких превалюють ті або інші надмірні елементи (наприклад паузи, повтори, вигукі), після виконання завдання сформулювати відповідь на питання, відтворити контекст вживання слова, визначити правильність або неправильність твердження [7, 360].

Для того щоб аудіювання було успішним, необхідно підібрати такі аудіо тексти та навчальні матеріали для роботи з такими аудіо текстами, які б враховували не тільки відповідну лексичну тему та граматичні конструкції, а також і рівень мовленнєвої компетенції студентів. Незважаючи на рівень студентів, доцільно на передтекстовому етапі вводити деякі ключові слова або фрази, орієнтувати їх до того, що вони будуть слухати. Також можна запропонувати попереднє обговорення, в якому студенти можуть разом говорити про свої очікування і прогнози щодо змісту майбутнього аудіо тексту. Таким чином, роль передтекстового етапу полягає в тому, що він допомагає з'ясувати мету слухання, надає другорядну інформацію щодо змісту аудіо тексту і таким чином полегшує сприйняття іншомовного матеріалу та сприяє кращому розумінню іншомовної фахової інформації.

Завдання текстового етапу може бути визначене як всі завдання, які необхідно виконати протягом часу прослуховування тексту. Протягом текстового етапу слухання студенти зазвичай указують відповідні картинки або відповідають на альтернативні питання, заповнюють бланки неповних речень, або пишуть короткі відповіді до питань. Дослідник Ф. Яганг пропонує ряд завдань для цього етапу: –

(Obeying instructions): студентам дають певні інструкції і вони показують їх розуміння фізичною відповіддю (вони малюють, пишуть, відзначають, підкреслюють, і т.п.); – заповнення пропусків (Filling in gaps): слухаючи запис, студенти чують вислови тільки одного із спікерів і їхнє завдання записати вислови інших; – виявлення відмінностей або помилок в записі (Detecting differences): студенти відповідають тільки тоді, коли вони стикаються з чим-небудь відмінним або незрозумілим; – слухання списку (Ticking of items): студенти слухають список слів і категоризують їх, роблять відмітки; – передача інформації (Information transfer): студентам потрібно заповнити таблиці, списки, карти, плани, і т.п.; – встановлення послідовності (Sequencing), де студентів просять зробити правильний вибір серед серії картинок; – інформаційний пошук (Information search): наприклад, дати відповідь на специфічне питання; – з'єднання визначень (Matching the items), які мають те ж або протилежне значення [11, 18].

Післятекстовий етап охоплює всі вправи, які виконуються після прослуховування тексту. Деякі з цих вправ, можливо, є продовженнями тих, що здійснювалися на передтекстовому і текстовому етапах, але деякі, можливо, не мають спорідненості взагалі і представляють повністю незалежну частину завдань на слухання. Вправи на післятекстовому етапі дозволяють учням звернути на мову, звук, граматику і слова, оскільки вони тривають довше, ніж передтекстові вправи. Студенти мають час, щоб подумати, обговорити або написати.

Існує декілька завдань, які викладач може запропонувати після слухання тексту: – говоріння як вид мовленнєвої діяльності, що пов'язаний з аудіюванням (Speaking as a follow-up to listening activity); – обговорення (Discussing students' reaction): відгуки студентів щодо змісту прослуханого тексту; – провокуючі питання (Provoking questions): задавати провокуючі питання, щоб заохочувати до обговорення; – вирішення проблем (Problem solving): запропонувати сту-

дентам парну роботу, щоб створити діалоги, засновані на тексті, що прослуховувався; – письмо як наступний вид мовленнєвої діяльності, що пов'язаний з аудіюванням (Writing as a follow-up activity to the listening activity): студенти письмово висловлюють свої думки щодо прослуханого аудіотексту, пишуть листи, повідомлення на запропоновану тему тощо [10, 173].

Таким чином приведені види вправ, безумовно, не вичерпують усього розмаїття форм і методів роботи студентів при вивченні іноземної мови. Багато питань розвитку навичок роботи з автентичними матеріалами за фахом ще чекають своєї розробки як в теоретичному, так і в практичному плані. Тому питання використання автентичних матеріалів на заняттях з англійської мови залишається актуальним і потребує подальшого дослідження.

Література:

1. Бориско Н. Ф., Ишханян Н. Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции // Иноземні мови. – 2001. – № 7 – С. 53-55.
2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 12-17., 14].
3. І. Комарова Соціокультурний компонент в змісті навчання іноземній мові // Сучасні концепції викладання іноземних мов у середній та вищій школі. Матеріали міжвузівської науковопрактичної конференції. – Вінниця, 2000. – С. 61-65.
4. Морська Л. Г. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Иноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23.
5. Неділько А. Г. До питання застосування автентичних матеріалів для навчання іноземних мов // Иноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 11-12.
6. Пелишенко А. С. Использование автентичного песенного материала в обучении иностранным языкам // Иноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С. 33-36.
7. Петровська Н. М., Судима Т.М. Використання віршів та пісень на різних етапах вивчення англійської мови//Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010 – №8. – С. 359-365
8. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – К.: Радянська школа, 1979. – 223 с.
9. Шерстюк О. М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов // Иноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65-70.
10. Underwood, M. Teaching Listening. – New York: Longman, 1989.- p. 177.
11. Yagang, F. (1993): Listening problems and solutions. English teaching forum, January 31, p. 16-19.

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Новіцька Л.Ф.

Учитель початкових класів вищої категорії Новоушицької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат

Ключові слова/ keywords: математична компетентність/ mathematical competence, діти з порушеннями слуху/children with hearing impairment, пізнавальна діяльність/ cognitive activity, інтерактивні методи/interactive methods.

Сьогодення відзначається пильною увагою до проблеми пізнавальної активності, як однієї з найактуальніших, оскільки активність є неодмінною передумовою формування розумових якостей особистості, її самостійності та ініціативності. Вона спонукає до пізнання навколишнього світу дитину з вадами слуху та міцно пов'язана з увагою, пам'яттю, мисленням і волею. Активність відіграє важливу роль у будь-якому пізнавальному процесі, вона завжди є вирішальною умовою успішної діяльності дитини з вадами слуху та її розвитку в цілому [2].

На активність дитини впливає тільки те знання, яке нею привласнене, яке пов'язане з відкриттям, що вона його зробила самостійно. Тож умовою розвитку пізнавальної активності, піднесення її на вищий щабель є практичні дії самої дитини. Там, де неправомірно обмежується творчість та самостійність дітей, знання, як правило, застосовуються формально, тобто діти з вадами слуху не осмислюють їх, а, отже, й пізнавальна активність не досягає в таких випадках належного рівня.

Таким чином, прогресивний розвиток молодшого школяра з вадами слуху може відбуватися лише за умов, які дають йому змогу стати суб'єктом власної пізнавальної діяльності. Застосування особистісно-орієнтованої моделі спеціальної початко-

вої освіти, на противагу авторитарному підходу, якісно змінює роль і місце дитини з особливими освітніми потребами в пізнавальному процесі – акцент при цьому переноситься на діяльну особистість.

Проблема активізації пізнавального інтересу дітей з порушеннями слуху шляхом використання інтерактивних методів навчання є надзвичайно актуальною на сучасному етапі розвитку вітчизняної корекційної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Л. Нейман у своїх дослідженнях з питань анатомії, фізіології та патологій органів слуху розробляє медико-педагогічну класифікацію глухоти у дітей та підлітків. Згодом, відповідно до цієї класифікації, дослідженнями проблеми особливостей зв'язного мовлення молодших школярів з порушеннями слуху займалися М. Нікітіна, О. Красильнікова, Н. Феклістова. Закономірності розвитку пізнавальної діяльності дітей з порушеннями слуху представлені теоретичними доробками вітчизняних та зарубіжних науковців: Р. Боскіс, Л. Головчиц, О. Катаєва, Т. Григор'єва, О. Зикеев, Г. Зайцева, К. Корвін, Е. Речицька, Т. Розанова, І. Соловйов, Л. Тигранова, Н.Яшкова, Дж. Браден, М. Маршарк, М. Вернон.

Мета дослідження – аналіз ефективних методів та прийомів розвитку пізнаваль-

ного інтересу й активності молодших школярів з порушеннями слуху при формуванні математичної компетентності через інтерактивні (ігрові) технології навчання.

Реалізації поставленої мети сприяє розв'язання таких **завдань**:

1) аналіз педагогічних і методичних методів активізації пізнавального інтересу дітей з порушеннями слуху;

2) дослідження ефективності інтерактивних методів навчання у спеціальному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Зниження або виключення діяльності органів слуху, як результату вродженої або набутої в ранньому дитинстві глухоти або приглухуватості, позбавляє дитину одного з найважливіших джерел інформації, відомі їй пізнавальну діяльність. Своєрідність слухового аналізатора полягає в тому, що він відіграє вирішальну роль у розвитку мовлення (в першу чергу як засобу спілкування). Будь-яка освіта, інтелектуальний розвиток можливі лише при наявності другої сигнальної системи, а це в свою чергу є основою розвитку пізнавальної активності [1].

Відповідно до досліджень щодо активності й результативності навчання дітей з вадами слуху ми можемо виокремити наступні специфічні особливості:

1. У дітей спостерігається тенденція зниження здатності до прийому, аналізу й переробки, зберігання та використання інформації;
2. Словесно-комунікативні труднощі;
3. Сповільнення процесу формування понять;
4. Рівень психічного розвитку залежить від особистісних якостей та корекційно-розвивального впливу.

Отже, надзвичайно важливим у вирішенні проблеми формування пізнавальної активності дітей з вадами слуху на уроках математики є правильно організоване навчання в спеціальному навчальному закладі з використанням великої кількості пізнавальних завдань.

Математична компетентність виокремлена серед інших предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр з особливими потребами. Вона характеризує здатність глухого учня створювати математичні моделі процесів навколишнього світу, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних завдань. Математична компетентність – це здатність учня самостійно створювати математичні моделі, застосовувати досвід математичної діяльності для розв'язування навчально-пізнавальних і практичних завдань. Вона включає здатність та бажання учнів використовувати математичні способи мислення та викладу (моделі, графіки, формули, схеми, конструкції) необхідних для самореалізації особистості у швидкозмінному світі [1].

Відповідно до вимог сучасних навчальних програм для глухих дітей виділяють наступні складові математичної компетентності: обчислювальну, логічну, інформаційно-графічну, геометричну [3].

Для успішного формування навчальної та активізації пізнавальної діяльності молодших школярів з вадами слуху, у практиці своєї роботи педагоги використовують інтерактивні (ігрові) методи навчання на уроках математики, оскільки глухі діти одночасно тяжіють до двох видів діяльності: ігрової та навчальної.

Інтерактивні ігри дозволяють розв'язати одразу декілька завдань: розвивають комунікативні вміння й навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечують виховне завдання, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного [1]. При цьому, будь-які інтерактивні вправи вимагають певної готовності учнів з вадами слуху до їх проведення.

Інтерактивні методи навчання на перших стадіях мають формальний характер і відбуваються у формі гри [1]. У першому класі на уроці переважає ігрова діяльність, тому можна дібрати цілу низку ди-

дактичних ігор, що сприятимуть умінню працювати в команді, учитися планувати свої дії та прислухатися до думки інших. Такі ігри можна використовувати на різних етапах уроку. При цьому, слід враховувати, що велику кількість ігор, доцільно застосовувати до відповідного програмного матеріалу.

Інтерактивні (ігрові) методи навчання допомагають розвивати та коригувати процес дактилювання слів, математичне мовлення, правильну вимову звуків у словах, темп мовлення, розвиток слухового сприймання (слухо-зорово, на слух) та розуміння мовлення, вміння зчитувати з губ педагога мовний матеріал уроку [1].

Враховуючи те, що дітям з особливими освітніми потребами важко підтримувати інтерес до одного виду діяльності, варто постійно урізноманітнювати інтерактивні методи, видозмінювати їх. Так, гра «Скільки?» може мати декілька варіантів проведення:

Варіант 1. Учитель виставляє на набірному полотні картки із зображенням, наприклад, яблучок і, показуючи кожне з них указкою, пропонує лічити хором. Потім указкою показує яблучка, починаючи з останнього, а учні хором лічать від останнього до першого. Учитель повинен звернути увагу дітей на те, що в обох випадках дістали одне й те саме число. Далі, виймаючи картки із яблучками по одній (навмисно не по порядку), він пропонує дітям знову лічити хором.

Варіант 2. Учитель виставляє іграшки на столі або на карнизі дошки і пропонує учням, показуючи іграшки указкою, не лише лічити вголос, а й піднімати цифру, яку вони називають. Діти лічать у прямому і зворотному порядку, із заміною окремих іграшок.

Варіант 3. Учитель плескає в долоні, учні також плескають і лічать оплески.

Варіант 4. Учитель показує таблицю із зображенням різних або однакових предметів і пропонує мовчки полічити й показати відповідну цифру [5].

Таким чином, учні поступово усвідомлюють суть гри, запам'ятовують порядок

лічби, співвідношення між числами і предметами. Такі ігри не лише додають уроку елементів цікавості, але й змушують учнів шукати відповіді на поставлені завдання, стимулюють спілкування, що підтверджує ефективність їх застосування. Взаємини між дітьми набувають невимусненого і емоційного характеру. Це підвищує рівень формування математичної компетентності, готуючи учнів до подальшої серйознішої групової роботи [1].

Ще одним прикладом інтерактиву на уроці математики для дітей з порушеннями слуху може бути гра «Веселий математик». Її суть полягає в тому, що вчитель пропонує дітям подивитися на малюнки, полічити предмети, які зображені і вписати потрібну цифру у клітинку, яка відповідає предмету на малюнку. Такий вид гри покликаний закріплювати у дітей знання цифр, вчити співвідносити кількість предметів з відповідним числом, відповідати на запитання скільки.

Аналіз практичного застосування інтерактивних методів доводить їх ефективність. Інтерактивні (ігрові) вправи розвивають увагу, спостережливість, миттєву реакцію, урізноманітнюють діяльність учнів, сприяють формуванню навичок лічби та закріплюють поняття про місце цифри у числовому ряду. Статистичний аналіз застосування інтерактивних (ігрових) методів вказує на поліпшення сприйняття математичного матеріалу на 43% порівняно зі звичайними вправами. Значно покращується рівень умінь лічби, закріплення понять «більше», «менше», «стільки ж» – зростає вдвічі. Також, перевірка знань на уроці, яка відбувається у формі гри, не нав'язується дітям, не викликає у них неприємних відчуттів, що позитивно впливає на формування математичної компетентності в учнів з порушеннями слуху та ще раз доводить ефективність застосування інтерактивних методів навчання у спеціальних закладах освіти.

Безумовно, використання готових шаблонів, правил, алгоритмів, принципів

полегшує вчителю управління процесом засвоєння дитиною з вадами слуху знань, створює сприяльні умови для контролю, корекції та оцінки її діяльності. Проте така стратегія доцільна щодо дітей, які відчувають певні труднощі і небажана щодо більшості інших, оскільки знижує самостійність та пізнавальну активність дітей, призвичаюючи їх бути слухняними виконавцями чийсь вимог [3].

Через гру і в процесі ігрової діяльності передбачається поступове, цілеспрямоване вивчення математики, малопомітне для учнів з вадами слуху, цікаве, захоплює. Задовольняючи природну допитливість учнів, педагог знайомить їх з різними життєвими ситуаціями, навчає розв'язувати різноманітні завдання, поступово засвоюючи термінологію, одночасно формуючи зорові образи математичних понять.

Отже, активізація пізнавальної активності та розвиток інтелектуального мислення – це ті проблеми, які вирішуються в процесі ігровистства, колективної дії

вчителя і учнів. Гра висуває до дитини моральні вимоги, виховує почуття справедливості, чесності, відповідальності перед командою, розвиває доброзичливе ставлення один до одного.

Література

1. Агапова О.В.. Використання інтерактивних методів навчання на уроках математики / О.В. Агапова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/vikoristannya-interaktivnikh-metodiv-navchannya-na.html>
2. Бондарева Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів у системі ступеневої вищої освіти / Бондарева Т. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///C:/Users/Laptop/Downloads/Npd_2013_1_19.pdf
3. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів: дидактико-методичні аспекти. Науково-методичний збірник. Серія «Бібліотека педагога». Випуск 21 / Уп. Л.А. Волочаєва, С.О. Пояркова. – ТОВ «Каштан», 2012. – 123с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ. «Видавництво А.С.К.», 2004. – 192с.
5. Максимів О.В. Інтегрований урок-подорож із математики і природознавства з використанням мультимедійних технологій у 1-му класі / О.В. Максимів.. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://olgamaksymiv.blogspot.com/p/blog-page_74.html