

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

NAUKOWA I PRAKTYCZNA NAUKA
ŚWIATOWA: PROBLEMY I INNOWACJE
PEDAGOGIKA

Sopot (PL)
31.10.2017

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Wydawca: 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 organizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych «Pedagogika Naukowa i Praktyczna Nauka światowa: problemy i innowacje » (31.10.2017) - Warszawa, 2017. - 164 str.

Wszelkie prawa zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora

jest zakazane. Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

W artykułach naukowych zachowano oryginalną pisownię. Artykuły recenzowane przez

Komitet Naukowy. Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkiem jest odniesienie do zbioru.

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2017

ISBN: 978-83-65608-84-0

WSPÓŁORGANIZATORZY:

The International Scientific 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, The International Scientific Association of Economists and Jurists «Consilium», Switzerland;

A. Murza (Zastępca Przewodniczącego), MBA, Ukraina;

A. Горюхов, к.т.н., доцент, Юго-Западный государственный университет, Россия;

A. Kasprzyk, Dr, PWSZ im. prof. S.Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska;

A. Malovychko, dr, EU Business University, Berlin – London – Paris - Poznań, EU;

L. Nechaeva, PhD, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskogo, Ukraina;

M. 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, The International Scientific Association of Economists and Jurists «Consilium», Switzerland;

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, Россия.

Redaktor naukowy:

M. Stych, dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska.

SPIS/СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПЛІМУТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Прокопчук О. І. 8

ЗМІСТ КУРСУ ПРОГРАМУВАННЯ У 5-9 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Храпач О. 13

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Бичок А. В. 15

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Петренко В. О. 17

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Волохата К. М. 24

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

Конончук І. В., Гуца Ю. А. 30

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Підлипняк І. Ю. 33

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТРАІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДСТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Дука Т. М. 35

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

Малишева Л. С. 37

ФЕНОМЕН ВИХОВАННЯ ЯК ПРОВІДНОЇ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЇЇ ОСМИСЛЕННЯ АНТИЧНИМИ МИСЛИТЕЛЯМИ

Ракова О. М. 40

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ

Вінтюк Ю. В. 43

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Переверзєва О.В. 46

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1900-1930 РР.)

Любченко Я. І. 49

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО РУХУ У НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ВІДРОДЖЕННІ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Михаць Р. М. 53

НАУКОВО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ІВАНА ПАНЬКЕВИЧА ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Вайдич Т. В. 56

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЙ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ УКРАЇНИ: ДОСВІД МИНУЛОГО І СЬОГОДЕННЯ

Дзигаленко Л. М. 59

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОДІЛЬСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ (КІНЕЦЬ ХVІІІ– ПЕРША ПОЛ. ХІХ СТ.)

Зузяк Т.П. 70

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ

Ониськів Г.Г., Міщенко С.П. 77

ПРОВЕДЕННЯ АТЕСТАЦІЙ ЕАЕВЕ В НІМЕЦЬКИХ ВЕТЕРИНАРНИХ ВНЗ

Пилипенко О.П., Чернов В. 80

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ)

Лучкевич В. В. 83

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ЯК КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Куликова Л.А. , Тарасенко Т.В. 86

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бей І. 90

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Максименко Н. 94

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Мельникова О. М. 98

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рогальська Н. В. 100

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ, НАПРЯМИ, ВИМОГИ

Задорожна Г.С. 103

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Ханас А. Т. 106

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Галишин О. 109

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УКРАЇНІ

Мушак І. Ю. 113

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Керніцька В. 117

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Редько К. В., Красюк Л. В. 120

УРОК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

Кузьменко Г. В. 126

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Громова Н.В. 130

**РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ
НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ФРН**

Максимчук В. С., Вовкогон Ю. В. 134

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ
НІМЕЧЧИНИ**

Лащів Х.Т., Ткачук Б.А., Колесник М.Ю. 143

ПОНЯТТЯ «ІТ-КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ СФЕРІ ОСВІТИ

Добровольська А. М. 148

**РОЗВИТОК ШВИДКОСТІ В ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

Бабич М. О. 152

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ART AND DESIGN HIGHER
EDUCATION OF GREAT BRITAIN**

Dmytryuk S. 157

**ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

Хемич Т.І., Хемич Н.М. 160

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АНГЛІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПЛІМУТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

Прокопчук О. І.

Кандидат педагогічних наук Асистент кафедри іноземних мов і країнознавства факультету туризму ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»

Ключові слова: форми та методи навчання, лекція, портфоліо, самоосвіта, дошкільні фахівці, Англія.

Key words: educational forms and methods, lecture, portfolio, self-education, early years professionals, England.

Ефективне функціонування українських вищих навчальних закладів у європейському просторі вимагає дотримання певних вимог та принципів. Гармонійний розвиток вищої освіти України можливий при умові розуміння шляхів та методів досягнення ефективного та якісного навчання студентів, формування нового покоління фахівців, що будуть конкурентоздатними на європейському ринку праці.

Саме тому, підвищення рівня кваліфікаційної підготовки педагогів, відповідно використання прогресивних форм та методів навчання є необхідними у сучасних реаліях. Адже студенти повинні не тільки отримувати знання, а й активно та результативно використовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності.

Доречним у визначенні вектора освітніх змін стає аналіз світового досвіду щодо існуючих освітніх принципів, методологічних підходів у конструюванні змісту, форм і методів

навчання для забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів в цілому й фахівців дошкільної освіти зокрема. Для нас особливий інтерес становить система освіти Великобританії з її багатовіковими, взірцевими традиціями професійної підготовки вчителів.

Для вивчення та аналізу форм та методів навчання, що використовуються при підготовці дошкільних фахівців в Англії нами було обрано як основний Плімутський університет, також наведено приклади інших англійських університетів.

Проаналізуємо особливості проведення деяких видів лекцій, які широко застосовуються в британській вищій школі. Так, проведення проблемних, мультимедійних, бінарних лекцій, лекцій-конференцій, лекцій-консультацій, лекцій-бесід, майстер-класів дозволяє створити атмосферу інтерактивної взаємодії викладача зі слухачами циклів та сприяє активізації

навчальної діяльності, позитивно впливає на мотивацію до професійного самовдосконалення.

Заслугує на увагу така форма організації освітнього процесу як:

- лекція-діалог – проводиться на основі сократівського методу за допомогою прямого діалогу викладача зі студентами. Лекція-діалог, на якій присутнє слово студента, дозволяє уникнути пасивного сприйняття навчальної інформації, спонукає студентів до активних дій.

- «лекція з постановкою проблеми» – це апробація багатоваріантних підходів до рішення представленої проблеми. Вона активізує особистий пошук студентів, пошукову та дослідну діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач може побудувати лекцію таким чином, що сам ставить проблему і на очах у групи демонструє можливі шляхи її вирішення. У подальшому можна переходити до частково-пошукових методів, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг («мозкова атака»). Використовуючи те, що на лекціях, як правило, є декілька груп, створюються команди, які за певний час повинні надати свій варіант вирішення проблеми.

- лекція-конференція, яка проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою і системою доповідей, тривалістю

5-10 хвилин. Наприкінці такої лекції викладач підбиває підсумки самостійної роботи та виступи студентів, доповнюючи та уточнюючи запропоновану інформацію, формулює основні висновки.

- лекція – консультація може проходити за різними сценаріями. Перший варіант здійснюється за типом „питання – відповідь”. Викладач відповідає протягом лекційного часу на питання студентів за всіма модулями. Другий варіант такої лекції, що проводиться за схемою “питання – відповіді – дискусія”, є потрійним поєднанням викладання нової навчальної економічної інформації викладачем, постановка питань та організація дискусії з метою пошуку відповідей на поставленні запитання

Широко розповсюдженою практикою у вузах Англії (Плімутський університет, Лондонський столичний університет, тощо) є читання лекцій, до яких студенти повинні попередньо підготуватися, щоб взяти участь в обговоренні основних питань. Це один з прийомів випереджального навчання, який є ефективним в умовах професійної підготовки. Під час використання цього методу студент і викладач беруть участь у навчальному процесі на рівних, тобто студент є активним учасником у викладанні нового матеріалу: змістовність виступу студента залежить від цілеспрямованої роботи викладача.

Особливим у Плімутському університеті є ще те, що семінари з вибірових дисциплін проводяться у збірних

групах з різних підрозділів, тобто контингент студентів не є сталим та може змінюватись.

На нашу думку, британський підхід формування груп для практичних занять має як переваги, так і недоліки. Так, співпраця студентів різних спеціальностей дозволяє покращити їх комунікаційні навички та навчити роботи в команді. Проте, змінність групи частково негативно впливає на навчальний процес, адже є категорія студентів, яким комфортніше працювати із знайомими їм людьми.

Важливою формою навчання в університетах Англії – є так звана консультативно-індивідуальна або іншими словами – самоосвіта.

До найбільш поширених форм самоосвіти студентів слід віднести: науково-дослідницьку діяльність за обраним науковим напрямом, вивчення наукової, фахової, методичної та навчальної літератури; написання публікацій; участь у науково-практичних конференціях; підготовка до занять, розробка нових методик проведення занять і практична апробація нових технологій, форм та методів навчання.

Заслугує на увагу метод портфоліо. Портфоліо (з італ. – «папка з документами», «папка фахівця») – інноваційний метод, в основу якої покладено метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності. У процесі підготовки фахівців портфоліо є набором документів, що фіксують професійний розвиток

(характеристики, рекомендації, висновки та ін.); його методична складова містить опис методів роботи та аналіз їх ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, приклади творчих робіт; опис процесу та результату діяльності; результати атестацій та інших видів діяльності.

Цей метод активного навчання широко використовується у британських університетах. Готуючи портфоліо, студенти формують його наступним чином:

- особисте ставлення до навчання (описують навчальний процес);
- досягнення у навчанні (опис пройдених курсів, резюме, нагороди, стажування, шефство над іншими студентами);
- докази (наукові роботи, есе, креативні презентації, тощо);
- оцінювання (фідбек викладачів, оцінки тестів та екзаменів, результати наукових робіт, звіти про практику у дошкільному закладі);
- релевантне навчання (відношення навчання до особистої та професійної сфери, етичний та моральний розвиток, членство в громадських та студентських організаціях, волонтерська робота);
- мета навчання (плани щодо застосування та удосконалення отриманих вмінь та навичок);
- додатки (документи, що підтверджують надану інформацію).

Для британських студентів цей вид роботи є відносно новим, проте почав активно застосовуватися протягом декількох років, адже дозволяє студен-

там усвідомлено створити зв'язок між своїм навчанням в університеті та майбутньою професійною діяльністю, використовувати набутий раніше досвід як під час навчання, так і у подальшій роботі, надає можливість т'юторам побачити прогалини у навчанні студентів та допомогти виправити їх.

Невід'ємною складовою підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в обох країнах також є практика, передбачена у проаналізованих навчальних планах ВНЗ. Практична підготовка здійснюється в основному під час виробничої педагогічної практики за фахом і спеціалізацією у дошкільних закладах. Вона охоплює змістове й процесуальне забезпечення. Змістове забезпечення пов'язане з визначенням складу вмінь і навичок у практичній діяльності. Проте, її зміст та тривалість різні.

Слід зазначити, що у Плімутському університеті практичній складовій приділяється значна увага, адже практичні види діяльності, зокрема у дошкільних закладах, передбачені на кожному році навчання. Особливістю є те, що третій рік навчання є опційним і присвяченим повністю практиці. Вважаємо, що такий підхід є доцільним, адже дає студентам можливість випробувати отримані теоретичні знання та удосконалити вміння та навички

Одним із аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів у Великій Британії, є поєднання підготовки вчителя початкових класів з підготовкою вихователя для дошкільних

закладів. Така двопрофільна підготовка має значні позитивні аспекти:

–по-перше, більш ефективно вирішується завдання підготовки дітей старших груп до школи (наступність між дошкільним закладом і початковою школою може краще здійснити педагог, який має підготовку з цих спеціальностей);

–по-друге, випускник з означеною підготовкою може швидше знайти роботу в школі або дошкільному закладі (проблема працевлаштування педагогів є актуальною).

У Великій Британії спостерігаються великі масштаби студентського обміну, обміну викладачами, регулярного наукового стажування, участі у престижних міжнародних симпозіумах, конгресах та конференціях, адже академічна мобільність є однією із цілей Болонського процесу. На нашу думку, саме тісна співпраця між студентами та викладачами з різних країн, обмін та запозичення досвіду забезпечує високий рівень якості підготовки майбутніх фахівців та їх професійний розвиток.

Підсумовуючи, слід зазначити, що характерною особливістю професійної підготовки фахівців дошкільної сфери у Англії є такі форми навчання як лекція, семінар, практичне заняття, лабораторна робота, самоосвіта; а також методи – пояснення, бесіда, діалог (спілкування викладача та студента), постійний контроль з боку викладача за навчальною діяльністю студента, експеримент, моделювання, портфоліо, метод проектів, кейс-метод.

Спостерігається тенденція до створення та розробки нових інтегративних методів і технологій теоретичного і практичного навчання.

Книги

Бельмаз Я.М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США: монографія / Я.М.Бельмаз. – Горлівка: ГДПІМ, 2010. –304с.

Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education – London: Routledge Taylor. – 2011.

Статті з журналів і збірників:

Aubrey C. The confidence and competence in information and communication technologies of practitioner, parents and young children in the Early Years Foundation Stage. // Early Years: An International Research Journal. 2014. – № 34 (1) – pp. 94-108.

Flannery S., Parker L. Developing and articulating pedagogic principles: A case study of early childhood teacher trainees learning to use pedagogic documentation techniques. //

Journal of Early Childhood Teacher Education. 2015. – № 37 (1). – pp. 96-113.

Trede, F., Macklin, R., and Bridges, D. Professional identity development: a review of the Higher Education Literature. // Studies in Higher Education, 2011. – № 37 (3). – pp. 1-20.

Автореферат

Давкуш Н. В. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до прогностичної діяльності. – Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Республіканський вищий навчальний заклад „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), Ялта, 2011.

Посилання на сайт

Каталог навчальних закладів Англії, Шотландії, Уельсу, Північної Ірландії // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.educationsystems.info/uk-education>

ЗМІСТ КУРСУ ПРОГРАМУВАННЯ У 5-9 КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Оксана Храпач,

магістрант

науковий керівник *Ірина Наумук*, к.пед.н.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційно-цифрова компетентність, середня школа, програмування, інформатика.

Keywords: information society, information and digital competence, secondary school, programming, computer science.

Трансформації, які відбуваються у сучасних суспільствах, ґрунтуються на глобальній інфраструктурі інформаційних й інформаційно-комунікаційних технологій [5, 3]. Ці технології утворюють фундамент інформаційного суспільства, дозволяють збільшити обсяги доступної інформації і прискорити її передавання, а також є засобом створення суспільств знання [2, 21].

Україна, незважаючи на розвиток сфери інформаційних технологій, має недостатній рівень готовності до формування суспільства знань. Зокрема, серед багатьох галузей інформаційної індустрії у нашій країні найбільш розвинений лише програмний аутсорсинг, до 50% населення не використовує комп'ютери у повсякденному житті і професійній діяльності, кількість працівників, для яких зв'язка «комп'ютер + Інтернет» є основним джерелом прибутку, є незначною [5, 26]. У зв'язку з цим, актуальним завданням є формування у громадян України готовності до життє-

діяльності в інформаційному суспільстві і необхідних для цього компетентностей. Провідна роль у вирішенні цього завдання належить закладам освіти.

Концепцією нової української школи, ухваленою рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 р., визначені 10 ключових компетентностей, які мають бути сформовані у випускників середньої школи. Однією з них є інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає, зокрема, володіння основами програмування і розвиток алгоритмічного мислення [4, 11]. Отже, формування початкових здатностей до розробки алгоритмів і написання програм є обов'язковим елементом змісту середньої освіти.

Вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів основної школи з інформатики наведені у «Державному стандарті базової і повної загальної освіти». Зокрема визначено, що випускники основної школи повинні знати поняття алгоритму, етапи і способи

описання алгоритмів, базові алгоритмічні структури, розуміти поняття формалізації задачі, призначення комп'ютерної програми, уміти визначати властивості об'єктів та значення таких властивостей, виконувати формалізоване описання об'єкта, уміти складати алгоритми для різних виконавців тощо [1]. Формування зазначеної компетентності відбувається у процесі вивчення теми «Алгоритми та програми».

Вивчення інформатики у 5-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів поділяється на два рівні: пропедевтичний (5-7 класи) та рівень повноцінного формування компетентностей (8-9 класи). Зміст навчального матеріалу у кожному класі розподілений таким чином, щоб вивчення алгоритмізації і програмування відбувалося у другому півріччі. Вчитель має можливість самостійно розподіляти навчальний матеріал між темами, але на вивчення теми «Алгоритми та програми» необхідно відвести не менше 40% навчального часу у 5-8 класах і не менше 30% навчального часу в 9 класі [3].

Формуванню компетентностей з алгоритмізації і програмування найбільша увага приділяється у 8 класі. Учні вивчають дві основні теми «Основи подійно- та об'єктно-орієнтованого програмування» і «Алгоритми роботи з об'єктами та величинами». У межах першої вони дізнаються про мови програмування, середовища розробки програмних проектів, елементи керування та їхні властивості, обробку подій тощо. У межах другої вивчають

елементи алгоритмізації (змінні, константи, логічні вирази, алгоритми з розгалуженням, циклічні алгоритми), а також опановують нові уміння зі створення програм у середовищах візуальної розробки.

Висновок. Вивчення матеріалу теми «Алгоритми і програми» у 5-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів спрямоване на формування в учнів ключової інформаційно-цифрової компетентності, а також початкових уявлень про діяльність у галузі комп'ютерних наук.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stand-\(1\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Osvita/post-derzh-stand-(1).pdf).
2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО: [Електронний ресурс]. – ЮНЕСКО, 2005. – 239 с. – Режим доступу: unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf.
3. Лист МОН України від 09.08.2017 №1/9-436 Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://metodportal.com/node/58410>.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: [Електронний ресурс] / За заг. ред. Гриценка М. – К.: МОН України, 2016. – 40 с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини/2016/12/05/konczepczziya.pdf>.
5. Ожеван М.А. Інформаційні технології як фактор суспільних перетворень в Україні: зб. аналіт. доп. / М.А. Ожеван, С.Л. Гнатюк, Т.О. Ісакова; за заг. ред. Д.В. Дубова. – К.: НІСД, 2011. – 96 с.

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

Бичок А. В.

Доцент кафедри німецької мови, кандидат педагогічних наук
Тернопільський національний економічний університет

Ключові слова: освіта, підготовка, вищий навчальний заклад

Головним принципом нетрадиційної технології навчання студентів є те, що в деяких вищих навчальних закладах Німеччини та Австрії процес навчання «будується» на матеріалі, який пропонують самі студенти. Навчальна діяльність у групах студентів зорієнтована на самостійне вирішення переважно комунікативних завдань та залучення студентів до таких видів мовленнєвої діяльності, які сприяють опануванню фахової термінологічної лексики [1]. Якщо звернути увагу на традиційну організацію навчального процесу, то варто зазначити, що робота на занятті планується та перевіряється викладачем, тобто викладач

- аналізує мовленнєвий матеріал, відбираючи його мінімум, що є необхідний та достатній для опрацювання студентами;
- визначає мету навчання та його завдання;
- виокремлює теми для обговорення, написання творчих завдань, у той час як студенти працюють індивідуально та в групах;
- здійснює оцінювання студентів, коментуючи помилки;

• у підсумку викладач є відповідальним за весь процес навчання, який відбувається під його контролем.

Таким чином, студенти виконують ролі пасивних учасників навчального процесу, які засвоюють навчальний матеріал або його ігнорують.

На нашу думку, ефективним є нетрадиційний підхід, який спонукає студентів стати активними учасниками навчального процесу, самостійно удосконалювати навички та вміння в економічній сфері навчальної діяльності, а також працювати творчо, використовуючи різні джерела отримання інформації при підготовці до занять.

Навчання є ефективним у тому випадку, коли:

- 1) студенти самостійно вибирають теми для активного обговорення (проте не виходячи за межі програмних вимог);
- 2) беруть активну участь у формуванні мінімального економічного мінімуму;
- 3) намагаються самостійно оцінити себе та одногрупників, аналізуючи допущення цієї чи іншої помилки;

4) викладач сприймається як наставник у допомозі студентам у виборі форм подання навчального матеріалу.

У роботі важливим аспектом є визначення необхідної термінології економічного спрямування та граматичних одиниць і структур, за допомогою яких вони подаються [2]. Якщо є велика кількість програм, що зацікавили студентів, варто класифікувати їх за певними ознаками. У цій ситуації використовується і такий досвід: одна група студентів працює самостійно, шукаючи відповіді на певні запитання; інша – працює під керівництвом викладача. Ефективність роботи перевірялася за наявності таких критеріїв: складність економічної термінології, умотивованість висловлювання, зацікавленість студентів, якість висвітлювання навчальної проблеми, швидкість реакції, креативність у підході до вирішення навчальної ситуації.

Аналізуючи результати навчальної діяльності такого типу варто зазначити, що результативною була робота студентів першої групи, які працювали самостійно, взаємно навчаючи та взаємно оцінюючи одне одного. Розглядаючи питання формування мовленнєвого комунікативного мінімуму виходимо з того, що студенти самі знаходять необхідні слова та вирази для задоволення власних комунікативних потреб; лексичні одиниці легше, швидше і надійніше запам'ятовуються.

Відзначимо такі види вправ:

- вправи, спрямовані на пошук змісту із друкованих джерел (підручники, словники тощо);
- вправи, спрямовані на пошук змісту із автентичних звукових джерел;
- вправи, спрямовані на пошук змісту із контактів з людьми, які досконало володіють певною іноземною мовою.

Метою вправ першої групи є поповнення комунікативного мінімуму з опорою на оригінальне друковане джерело. У виконанні вправ другої групи є накопичення мовленнєвих зразків із автентичного мовлення. Реалізація цих вправ є успішною при використанні аудіо- та відеофрагментів, які відповідають темам, що вивчаються. Вправи третьої групи спрямовані на поповнення одиниць мовлення, що ґрунтуються на спілкуванні з людьми, які досконало володіють іноземною мовою.

Таким чином, нетрадиційна технологія у професійній підготовці економістів у вищих навчальних закладах німецькомовних країн відображає загальну тенденцію, яка завойовує все більше визнання у світовій практиці, а саме: акцент переноситься з навчання на наочність, з викладача на студента з метою активізації зацікавленості до самостійної роботи над навчанням та собою.

Література

1. Tatsache über Deutschland: Societäts – Verlag, Frankfurt/Main. – 1996. – 544 S.
2. Семенчук Ю. Іноземна мова – для реального життя / Ю. Семенчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 143-152.

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Петренко В.О.

магістр педагогічного факультету спеціальність «Початкова освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Анотація. У статті здійснено історико-порівняльний аналіз надбань попередніх поколінь у царині мистецтва спілкування майбутніх учителів початкових класів, що дає змогу ґрунтовно розкрити вимоги до означеного феномену, узагальнити теоретичні засади, висновки, досвід, насажити сучасним науковим змістом і використовувати їх у підготовці вчителя до педагогічного спілкування.

Ключові слова: педагогічне спілкування, соціалізація особистості майбутній учитель, учень.

Система вищої освіти є однією з основних форм соціалізації особистості, вона забезпечує фундаментальну наукову, загальнокультурну, практичну підготовку фахівців, які визначають темпи і рівень науково-технічного та соціального процесу, сприяють утвердженню гуманістичних ідеалів, норм співжиття, формування інтелектуального потенціалу нації, як найвищої цінності суспільства. Духовно-інтелектуальне відродження українського народу, визначення пріоритету людини та переосмислення загальнолюдських цінностей потребують пошуку інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, впровадження сучасних педагогічних технологій, що сприятимуть розв'язанню освітніх проблем в умовах державотворення України.

Ефективність вирішення цих завдань знаходиться у прямій залежності від рівня розвитку в учителів професійно значущих умінь. Саме вчи-

тель – творець є основним генератором формування цілісної гармонійної особистості, стратега та суб'єкта життя. Він повинен уміти розкрити, захопити та спрямувати кожного учня на цікаву, змістовну, особистісно та суспільно значущу діяльність.

Основою діяльності вчителя, його професійної придатності є рівень розвитку умінь педагогічного спілкування, що базується на оволодінні риторичним мистецтвом, саморегуляції почуттів, урахуванні психічного стану суб'єктів комунікативної взаємодії. Результати вивчення стану проблеми показують, що в Україні накопичений певний досвід з розвитку умінь педагогічного спілкування. Проте, для реалізації їх творчого потенціалу недостатньо використовуються багатогранні можливості вищої школи.

Вивченню проблеми розвитку умінь педагогічного спілкування присвячена низка наукових досліджень І. А. Зязюн [3], В. О. Кан-Калик [4], Я. Л. Коломін-

ський [5], Б. Ф. Ломов [7], А. В. Мудрик [9], Р. Шмідр [7] та ін.).

Історико-порівняльний аналіз надбань попередніх поколінь у царині мистецтва спілкування дає змогу ґрунтовно розкрити вимоги до означеного феномену, узагальнити теоретичні засади, висновки, досвід, наснажити сучасним науковим змістом і використувати їх у підготовці вчителя до педагогічного спілкування.

Спілкування має глибокі історичні та соціальні джерела, оскільки в усі періоди життєдіяльності людина відчувала потребу розуміти інших, встановлювати контакти, а потім і доповнювати себе іншими людьми. Історичні факти дають підстави вважати, що витoki майстерності мовлення зародилися в античній Греції, хоча з ораторським мистецтвом як одним із видів спілкування, де найяскравіше віддзеркалюються уміння означеного процесу, були знайомі ще в Єгипті, Вавілоні, Індії. Складні соціальні умови в Греції створювали особливу атмосферу для розквіту ораторського мистецтва. З'явилися платні вчителі-софісти, які досконало володіли словом, майстерністю усного мовлення, таємницями його впливу на багаточисельну аудиторію; за плату навчали практичному красномовству, складали промови для потреб громадян. Вони велику увагу приділяли не лише практиці мовлення, а й розробці теоретичних основ ораторського мистецтва.

Уміння спілкування як вплив на аудиторію слухачів стала предметом аналізу багатьох відомих стародавніх

мислителів, які безпосередньо поєднували педагогічну працю з ораторським мистецтвом [7]. Сократ, ототожнюючи діяльність учителя, зокрема уміння вести дискусії, з мистецтвом, звертав увагу на необхідність дару Божого та певної підготовки вчителя для налагодження взаємодії з учнями. Зіткнувшись сам на практиці з проблемою донесення абсолютної істини учням через спілкування, він розробив евристичний (названий пізніше сократівським) метод навчання учнів. Суть його полягає в умінні навчаючого пробуджувати словом в учня потяг до істини; розвивати самостійність мислення; доводити хибність уявлень, що мають учні, а потім підводити їх до правильного розуміння істини.

Не обійшли увагою зазначену проблему і французькі філософи-матеріалісти XVIII ст. К. А. Гельвецій і Д. Дідро. Їх думки співпадали в тому, що вчитель повинен досконало володіти умінням пробуджувати словом зацікавленість у дитини.

Отже, варто зауважити, що зазначена нами проблема зародилася за часів античної цивілізації в Стародавній Греції, подальший розвиток мала в кожную наступну епоху розвитку суспільства. Уміння красиво говорити, організовувати взаємодію, впливати на аудиторію слухачів так чи інакше привертати увагу багатьох відомих філософів, просвітителів і педагогів.

Україна має свої багаті та різноманітні вітчизняні педагогічні традиції. Починаючи з епохи трипільської культури У III тисячоліття до н.е., праукра-

інці на етнічному ґрунті розвивали вітчизняні педагогічні традиції, які стали надійною та стійкою основою української національної системи виховання, наукової педагогіки. Підростає покоління виховували в демократичному дусі. «На наших землях з трипільських часів у центрі уваги й пошани стояла вільна, непосліджена, незашарована тоталітарними імперативами людська особистість...» [7].

Сприяло цьому магічне слово, в силу якого з давніх часів вірили праукраїнці, оскільки воно вважалося заставою істинності, накопичувало в собі життєвий досвід багатьох людей, за його допомогою передавалися людські почуття та наміри. Непересічні моральні норми співжиття закріплені були неписаними законами народної педагогіки і через фольклор передавалися з покоління в покоління. Тож вітчизняне мистецтво красномовства зароджувалося на власному ґрунті, було цілком самостійним. В основу його лягли народні прислів'я, приказки, пісні. Майстрами красномовства були вмілі народні розповідачі. Проте, на жаль, не збереглося відомостей про навчання дітей у докиївський період і, зокрема, про володіння вчителями уміннями спілкуватися з учнями. В епоху Київської Русі мистецтво красномовства поступово набувало розквіту. Цьому насамперед сприяло заснування шкіл, створення бібліотек, подальший розвиток вітчизняної культури. Живе людське слово мало велике значення в суспільному житті в цілому і шкільному, зокрема. Були створені

перші пам'ятки педагогічної літератури, рукописні книжки - збірники педагогічного змісту, в яких знайшла своє відображення проблема виховання та значущість уміння красиво говорити. Найбільш відомими ораторами Київського періоду були Іларіон і Кирило Туровський, перший митрополит Русі Іларіон.

У стародавніх літописах України, давньоруській літературі, народному золотослові, давніх слов'янських риториках анонімних і відомих авторів періоду Київської Русі, українського риторичного Ренесансу XVI-XVIII ст. сконцентровані етико-естетичні погляди на уміння оголошувати промови. Зокрема, у «Риториці» 1620 р. її визначено, як «...велику й чесну, вільну мудрість, джерело красномовства, мудрість солодкомогового говоріння, солодощі чудового й стрункого сказання, доброту незменшуваного багатства, скарб неокраденої корисливості, веломовність, яка не обтяжує слуху, від людей темне ворогування відганяє, чесноту стверджує як світла слава й розумна сила...» [2; 5;].

За часів козаччини слово було домінантою виховання. «Козаки володіли добірною народною мовою, її багатющим арсеналом. Нерідко оволодівали вони й науковими мовами мовного спілкування, що підвищувало вплив слова на співрозмовників, слухачів... Цілком природним явищем було те, що мовлення козаків мало барвистий, експресивний, емоційно-образний характер...». Характерними прикметами мовленнєвих стосунків старшини й

козаків були демократизм і шанобливість. Зверталися лише на «ви», будь-які командирські окрики не допускалися. У своїх стосунках із козаками кошовий поводився не наказово, а «по-батьківськи або по-товариськи, називаючи їх «дітками, братчиками, панями-молодцами, товаришами» [7].

У братських школах, які діяли в Україні, починаючи з кінця XVI ст., приділялося надзвичайно важливе значення спілкуванню учителя з учнями. Особливий інтерес для вивчення зазначеної проблеми становлять статуту братських шкіл, у яких обумовлювалися вимоги до педагогів [2; 3; 5].

Головне, що має значення для нашого дослідження – уміння організовувати взаємодію з учнями безпосередньо через живе спілкування з ними.

Унікальний досвід навчання красномовству було накопичено в Києво-Могилянській академії. За твердженням дослідників, зокрема, В. П. Маслюка та З. І. Хижняк, тут цікаво читалися оригінальні за структурою та змістом курси талановитими викладачами з високим рівнем розвитку риторичних умінь [7, с.115]. Значний вклад у розвиток проблеми спілкування вніс засновник Київської колегії Петро Могила. Він висвітлював зазначену проблему у відомому творі «Анфологія», зауваживши, що вихователю, спілкуючись, необхідно уміти завжди розуміти свого вихованця.

Яскравий представник гуманістичного спрямування в педагогічній теорії та практиці Г.С.Сковорода надавав великого значення діяльності вчителя.

Він був прибічником гуманізації навчально-виховного процесу, розглядав виховання як умову людського буття та його сенсу. Він вважав, що метою виховання є формування мислячої, чуйної, освіченої, вільної, гармонійно розвиненої, щасливої, корисної для суспільства людини. Вирішальну роль у досягненні зазначеної мети педагог-просвітителю відводив учителеві, наголошуючи, що вчитель повинен бути майстром своєї справи, знати її, постійно займатися самоосвітою.

Автор першого в Україні підручника з педагогіки «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» О.В.Духнович був переконаний, що учитель повинен бути мудрим, гуманним, щирим у спілкуванні, знаючим, уміти вибирати й використовувати якнайкраще потенційні можливості слова для розвитку здібностей дітей, формувати високоморальну особистість, створювати необхідні умови задля повноцінного розвитку дитини. На його думку, добрим словом і повагою можна досягти позитивних результатів у вихованні молодого покоління [7, с.78].

К.Д.Ушинський вважав навчання й виховання тонким і складним процесом, який вимагає великої комунікативної майстерності педагога, що полягає в умінні налагоджувати взаємодію, прояві щирих і відвертих почуттів у стосунках з вихованцем. Відсутність зазначених умінь може негативно позначитися на формуванні особистості, адже «вплив особи вихователя на молоді душі становить ту виховну силу якої не можна замінити...» [7].

Педагогічні думки щодо умінь спілкування висловили послідовники К. Д. Ушинського – відомі українські педагоги М. А. Корф, М. Ф. Левицький, Т. Г. Лубенець, Х. Д. Алчевська, Я. Ф. Чепіга. Вони критикували застарілі методи навчання й виховання, розробляли власні методичні системи та підручники з урахуванням особистісних якостей вихованця і вчителя [7; с.14].

Проблема спілкування вчителя з учнями постійно була в полі зору педагога-гуманіста Б.Д.Грінченка. Він зазначав, що успіх у справі навчання, виховання та взаємодії обумовлюється особистістю народного вчителя, рівнем умінь спілкування. Б.Д.Грінченко виступав за встановлення дружніх стосунків між учителем і учнем – взаємної допомоги, підтримки, злагоди, поваги, які повинні стати основою у спілкуванні та взаємовідносинах.

Дослідження педагогічних ідей Б.Д.Грінченка дозволяє виділити структуру моделі професіоналізму вчителя у спілкуванні, виділивши такі блоки: культурологічна підготовка (духовна культура, його моральні та ціннісні орієнтації), професійна компетентність (професіоналізм знань, умінь), професійна спрямованість (інтерес і любов дитини, гуманізм, педагогічні здібності), пізнавальна спрямованість (постійне вдосконалення професійної майстерності вчителя, що має забезпечуватися шляхом самоосвіти, “саморозвитку” та навчання на вчительських курсах) [7.с. 114].

І.І.Огієнко вважав, що спілкування має базуватися на принципах гуман-

ності. Особливого значення І.І.Огієнко надавав володінню вчителем уміннями педагогічного спілкування при ознайомленні дітей з новим матеріалом, підкреслюючи, що саме взаєморозуміння між учителем і учнями веде до успіху в засвоєнні невідомої раніш інформації. Оволодівши уміннями спілкування, вчитель знаходить можливість не тільки передавати інформацію в зручній для сприйняття формі, але й сприяти успішному її використанню учнями в практичній діяльності через вплив на свідомість, підсвідомість і почуття. Дитина відчуває моральний потяг до вчителя тому, що від його слова отримує живлення для своєї думки.

Через призму глибинного підходу до розвитку творчих сил молоді, виховання з неї творців культурних вартостей на основі володіння культурою рідної мови, як важливого чинника виховання повноцінної особистості, видатний педагог Григорій Григорович Ващенко вказував на необхідність досконалого володіння уміннями рідномовного спілкування. Він звертав увагу виховників на божественну природу, силу і красу Слова як феномену спілкування, у процесі якого проявляється психічне життя, виражається

Зміст педагогічної майстерності, шляхи і засоби удосконалення умінь педагогічного спілкування знайшли своє відображення у працях А. С. Макаренка, котрий наголошував, що педагог має вміти володіти своїм голом, обличчям, ходом, проявляти свій характер, свої почуття, настрій. «Не може бути гарним вихователем, який не

володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного вираження або стримати свій настрій. Вихователь повинен уміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователь має вести себе так, щоб кожен рух його виховував і завжди має знати, що він хоче в даний момент і чого не хоче. Якщо вихователь не знає цього, кого він може виховувати?» [8].

Багато мудрих порад стосовно педагогічного спілкування дав В. О. Сухомлинський. Стверджуючи, що слово вчителя як інструмент впливу на душу вихованця нічим не замінити, він підкреслював необхідність встановлення на основі умінь педагогічного спілкування доцільних відносин між учасниками навчально-виховного процесу. Він обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформував умови його ефективної роботи. Ідея співробітництва є однією з тих, що пронизує всю спадщину видатного педагога. Він стверджував, що мудрість влади людини над людиною, а тим більше дорослої людини над дитиною – це майстерність, глибоке сердечне проникнення засобом слова у світ дитячих думок і почуттів. Результативність цього процесу багато в чому залежить від рівня розвитку умінь спілкування. В. О. Сухомлинський особливо засуджував крик педагога, наполягав на виробленні умінь стримувати негативні емоції [11]. Мудрість педагога він вбачав у збереженні дитячої довіри до вчителя, в бажанні дитини спілкуватися з ним

як з другом і наставником. Педагогічне спілкування, за В. О. Сухомлинським, характеризується такими функціями: пізнання особистості /самого себе і дитини/, обмін інформацією /бесіди, діалоги.../, організація діяльності, обмін ролями, співпереживання, самоствердження

Отже, генеза проблеми засвідчує: прогресивна теорія та практика педагогіки вирішальну роль у формуванні взаємин учителів і учнів відводили наявності в учителя необхідних професійних умінь, комунікативної компетентності. Головним суб'єктом продуктивної виховної діяльності прогресивні педагоги-просвітителі вважали учня, а її підґрунтям – здатність учителя організовувати спілкування. Вимоги до умінь спілкуватися в кожен наступний історичний період розширювалися, а з часом охопили всі сторони цього процесу.

Список використаних джерел

1. Арват Ф. С. Культура спілкування : навч. посіб. / Ф. С. Арват, Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко [та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – 328 с.
2. Золотослів. Хрестоматія до курсу риторики. / авт.-упор. Г. М. Сагач. – К., 1992. – 179 с.
3. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць / ред. кол. : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – 636 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
5. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я. Л. Коломинский. – М.: Знание, 1994. – 96 с.

-
6. Корчак Я. Избранное педагогические произведения / Януш Корчак. – М.: Педагогика, 1979. – 473 с.
 7. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 360 с.
 8. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
 9. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания. / А. В. Мудрик. - М. : Педагогика, 1984. – 126 с.
 10. Платон. Собрание сочинений в 4 т.– М.: Мысль, 1994. – Т. 3. / А. Лосев и др. (ред.); С. С. Аверищев и др. – 1994. – 656 с.
 11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — Т. 1 – К. : Рад. школа, 1976. – 624 с.

УДК 378.093.2.016:[373.3.016:5]

ІНТЕГРАЦІЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

К. М. Волохата



Анотація. У статті здійснено аналіз основних інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі, визначено сутнісні характеристики інтеграції природничо-наукових дисциплін під час здійснення фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: інтеграція, освітній простір, природничо-наукові дисципліни, фахова підготовка, майбутній учитель по-

чаткової школи.

Е.Н. Волохата

ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье осуществлен анализ основных интеграционных процессов в современном образовательном пространстве, определены существенные характеристики интеграции естественно-научных дисциплин при осуществлении профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: интеграция, образовательное пространство, естественно-научные дисциплины, профессиональная подготовка, будущий учитель начальной школы.

К. М. Volokhata

INTEGRATION OF NATURE AND SCIENTIFIC DISCIPLINES IN PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE TEACHERS OF THE PRIMARY SCHOOL

The article analyzes the main integration processes in the modern educational space, defines the essential characteristics of integration of natural sciences disciplines during the professional training of future teachers of elementary classes.

Key words: integration, educational space, natural sciences, professional training, future teacher of elementary school.

Постановка проблеми. Стратегічний розвиток України одним із пріоритетних напрямків передбачає інтеграцію нашої держави у Європейське

співтовариство. Місце кожної держави у світовому просторі залежить від рівня життя її громадян, що пов'язано не стільки із наявністю природно-

ресурсного потенціалу, а скільки з рівнем людського розвитку.

Сучасні умови життя потребують якісно нового рівня освіченості громадян. Актуальною проблемою сьогодення є становлення особистості з високими морально-духовними якостями, достатньою теоретичною і практичною підготовкою, яка здатна проявляти активність, творчість, конкурентноспроможність та високий рівень соціалізації. Необхідною умовою формування сучасного інноваційного суспільства є розвиток системи освіти адаптованої до світових змін, що пов'язані з оновленням технологій навчання та прискореного їх впровадження. Оновлення змісту освіти зумовлено постійним збільшенням обсягу наукової інформації, що реалізується, на думку спеціалістів, через гуманізацію, гуманітаризацію та інтеграцію.

Пріоритетними завданнями модернізації освіти та інтеграції України у світовий освітній простір є реалізація завдань Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Болонської декларації «Про Європейський простір вищої освіти», рекомендацій ЮНЕСКО, виконання яких неможливе без підготовки фахівця здатного до особистісного й професійного зростання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про постійний науковий інтерес і актуальність даного дослідження до проблеми інтеграції в сучасній освіті. Дослідження цієї про-

блеми відбувається у різних аспектах великою кількістю науковців, оскільки інтеграція є складним і багаторівневим явищем. Головною детермінантою необхідності інтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі є значне зростання обсягу наукового знання та реалізація освітніх завдань, що передбачають розвиток та саморозвиток природних властивостей учнів. Потреба формування в учнів початкових класів цілісної картини світу, передбачає підготовку фахівців здатних до реалізації освітньої діяльності на основі інтеграційних процесів.

Погляди науковців на проблему інтеграції змісту освіти прослідковуються у наукових працях таких педагогів: В. Андрущенко, В. Безрукової, Т. Браже, М. Прокоф'євої, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Іванчук, О. Мариновської, М. Арцишевської та інших. Окремі теоретичні питання інтеграції в українській освіті розглядаються за такими напрямками: методологічні основи проблеми інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергеев); інтеграційні процеси у професійно-технічній школі (Р. Гуревич, І. Зязюн, Б. Камінський, І. Козловська, Н. Ничкало, Б. Федоришин); психологічні аспекти інтеграції (В. Семиченко, Т. Яценко); формування інтегрованих знань в процесі природничо-наукової освіти (Б. Будний, В. Ільченко, А. Степанюк); особливості створення інтегрованих курсів (К. Гуз, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Я. Собко, Н. Талалуєва); використання інтегративних методів навчання з метою формування системи знань (О. Джу-

лай); використання інтерактивних методів у процесі початкової професійної підготовки (Р. Собко); запровадження інтегративно-диференційованого підходу під час структурування змісту знань (Л. Дольнікова).

Мета статті: здійснити аналіз основних інтеграційних процесів у педагогічному просторі та визначити сутнісні характеристики інтеграції в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Особливу роль в освіті відіграє принцип інтеграції «встановлення інтеграційних зв'язків дає змогу забезпечити вчителя однорідною системою знань і методологією, спроможними подолати дезорієнтацію при виборі конкретних методів у професійній діяльності» [12, с. 108].

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній літературі не прослідковується однозначного тлумачення категорії «інтеграція». У перекладі з латинської термін «інтеграція» означає відновлення, заповнення, об'єднання в ціле деяких частин. У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття «інтеграція» трактується як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [9, с. 210].

Близьке визначення зустрічається у «Логічному словнику-довіднику», де інтеграція окреслюється, як об'єднання в ціле певних елементів, відновлення будь-якої єдності. [11, с. 210].

У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» застосовується у широкому змісті:

– для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації;

– як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [1, с. 142].

«Енциклопедія освіти» трактує інтегративний підхід в освіті, як такий, що веде інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом інтегративного підходу можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [4, с. 356].

Науковець І. Козловська розглядає інтеграцію з позиції «зближення й зв'язку наук які діють поряд з процесом диференціації, що являє собою вищу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання» [7, с. 32]. На думку дослідниці, результатом інтегрованого навчання є цілісна дидактична система, елементи якої зберігають індивідуальні властивості та відносну самостійність. Разом із тим І. Козловська чітко розмежовує спільнокореневі терміни «інтегральний», «інтегрований», «інтегративний», «інтеграційний», які досить широко вживаються.

І. Гашенко велику увагу приділяє проблемам інтеграції природничо-наукового знання. На думку, дослідниці доцільним є не лише міждисциплінарна інтеграція змісту предметів однієї галузі, а й різних освітніх галузей. [2].

Дидактична інтеграція в освіті зумовлена переходом від знаннєвої парадигми до діяльнісної та сприяє підвищенню ефективності всього навчального процесу. Це є особливо важливим для природничо-наукових дисциплін, оскільки за таких умов знання про природу узагальнюються і набувають цілісності.

Науковці І. Зверева та В. Максимова розділяють думку, що «інтеграція є процесом і результатом створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілісного»; у навчанні вона здійснюється «шляхом злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття і методи пізнання, комплектування і підсумовування основ наук у розкритті міжпредметних навчальних проблем». [5, с. 57].

Особливу роль в освіті відіграє принцип інтеграції «встановлення інтеграційних зв'язків дає змогу забезпечити вчителя однорідною системою знань і методологією, спроможними подолати дезорієнтацію при виборі конкретних методів у професійній діяльності» [18, с. 108].

Проблемам інтеграції змісту природничо-наукової освіти присвячені роботи таких українських науковців як В. Ільченко [6], А. Степанюк [8], С. Гончаренко [3] та інших, які розглядають природничо-наукову картину світу як вищу форму інтеграції знань. При цьому інтеграційні процеси стосуються об'єднання окре-

мих картин світу (біологічної, фізичної, астрономічної, хімічної, екологічної) в цілісну природничо-наукову картину світу.

У своїх працях А. Усова виокремлює такі умови, щодо інтеграції змісту навчальних предметів:

- предмети достатньо близькі за змістом;
- наукові галузі, знання яких інтегруються, використовують однакові методи наукових досліджень;
- в основу змісту кожного з предметів покладено загальні теоретичні концепції і закономірності [9].

Єдність законів природи, цілісність сприйняття людиною навколишнього світу методологічно підтверджують можливість і доцільність здійснення інтеграції загальноосвітніх та фахових дисциплін з метою для якісної підготовки до викладання освітньої галузі «Природознавство» учителями початкових класів. З цієї метою ми пропонуємо об'єднати теоретичні та практичні знання у інтегрованому курсі «Основи природознавства та краєзнавства з методикою викладання». Метою даного курсу є забезпечення майбутніх педагогів необхідними для роботи в школі уявленнями й поняттями про основні компоненти природного комплексу і взаємозв'язки між ними, опанування методикою викладання основ цих наук в початкових класах, розвиток пізнавальних здібностей, спираючись на здобуті знання з хімії, астрономії, фізичної та економічної географії, ботаніки, зоології, фізики, екології.

Оскільки, природознавство вивчає природу як єдине ціле, розглядає її в розвитку, в часі й просторі, а природа – це безліч найрізноманітніших предметів і явищ, які перебувають у постійному русі й розвитку. Усі вони пов'язані між собою і взаємно впливають одне на одного. Базовим для оволодіння системою природничих знань майбутніх учителів початкових класів є інтегрований курс «Хімія з основами біології».

Основними завданнями навчання природознавства у початкових класах є формування у дітей елементарних знань про предмети і явища природи, розкриття в доступній формі взаємозв'язків між ними, а також між природою і трудовою діяльністю людей, виховання любові до рідної країни.

Перед методикою природознавства постає цілий ряд проблем. Насамперед вона з'ясовує, для чого треба вивчати природознавство, тобто розкриває його освітнє і виховне значення. Вона вказує, що вивчати, тобто, які предмети і явища з навколишньої природи та який теоретичний матеріал слід вивчати з учнями різних вікових груп. З величезного запасу наукових знань, які за свою багатовікову історію нагромадило й систематизувало людство, для вивчення в початкових класах відбирається тільки те, що доступне розумінню дітей цього віку і має велике пізнавальне і виховне значення.

Для учнів різних вікових груп методика природознавства передбачає певний обсяг знань, визначає глибину висвітлення природознавства, встанов-

лює певну послідовність у його вивченні, забезпечуючи поступове наростання трудності матеріалу. Розв'язуючи ці питання, методика природознавства визначає завдання і зміст навчально-виховної роботи з природознавства.

Ці знання необхідні майбутнім педагогам для передбачення певного обсягу знань учнів різних вікових груп, який визначає глибину висвітлення природознавства, встановлює певну послідовність у його вивченні, забезпечуючи поступове наростання трудності матеріалу.

Висновок. Отже, результатом узагальнення нашого дослідження є здійснення аналізу поняття інтеграції в галузі освіти, що визначається як засіб і умова досягнення цілісності, а інтеграція навчання трактується як виділення та об'єднання навчального матеріалу з загальноосвітніх та фахових дисциплін з метою створення інтегрованого змісту навчання для майбутніх учителів початкової школи.

На нашу думку, проблема інтеграції потребує подальшого дослідження і впровадження на всіх рівнях сучасної системи освіти, як один із напрямків нових педагогічних рішень, що сприяє покращенню навчального процесу, розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів.

Перспективним для подальших досліджень вважаємо дослідження педагогічних умов інтеграції змісту природничо-наукових дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Джерела та література

1. большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М.: Науч. изд-во БРЭ; СПб.: Норинт, 1997. – 680 с.
2. Гашенко І.О. Педагогічні умови гуманітаризації природничо наукової освіти старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах України: автореф. Дис. Канд. Пед наук: 13.0001. – К., 2006.- 20 с.
3. Гуманітаризація процесу навчання в школі: (Проект концепц.) / [авт.: С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальваний]. – К., 1994. – 34 с.
4. Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Зверев И.Д. Межпредметные связи в современной школе / И.Д. Зверев, В.Н. Максимова. – М.: Педагогика, 1981. – 195 с.
6. Ильченко В. Образовательная модель «Логика природы». Технология интеграции содержания естественнонаучного образования [текст] /В. Ильченко, К.Гуз. – М.: Народное образование, 2003. – 240 с.
7. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія/ за ред. С.У. Гончаренка. – Львів: Євросвіт, 2003. – 248 с.
8. Степанюк А. Міжпредметна інтеграція знань при вивченні живої природи /А. Степанюк // Педагогіка і психологія педагогічної освіти. – 1999. – №1. – С. 124 – 129.
9. Усова А.В. Межпредметные связи в преподавании основ наук в школе / А.В. Усова. – М.: Педагогика, 1973. – 168 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: «Советская энциклопедия», 1983. – 576 с.
11. Цалін С.Д. Логічний словник-довідник: 4-те видання, випр. і доп. – Х.: Факт, 2006. – 384 с.
12. Kurczab H. Model zawodowy nauczyciela a jego postawa twrcza / H. Kurczab // Dydaktyka szkoly wyzej. – 3 (59). – 1982. – S. 107–120.

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

Конончук І.В.

старший викладач кафедри іноземних мов і перекладу
НУБіП України, м.Київ

Гуца Ю.А.

студентка НУБіП України, м.Київ

Ключові слова/ Keywords: професійні якості/ professional qualities, знання/ knowledge, вміння/ abilities, навички / skills.

Розглядаючи поняття «професіоналізм», необхідно зазначити, що воно має декілька значень: 1 – це заняття чим-небудь як професією; 2 – ступінь майстерності; 3 – оволодіння основами й глибинами будь-якої професії. В довідковій літературі професіоналізм визначається, як «набута під час навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання трудових функцій; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань».

В сучасній психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу щодо визначення означеного феномена. Кожен із дослідників, що оперує цією категорією, виокремлює її домінуючий компонент чи співвідносить поняття «професіоналізм» з близькоспорідненим, на його думку, поняттям. Так, дослідники пов'язують професіоналізм із самоосвітою (К. Левітан), вважають, що воно близьке до поняття «професійний потенціал» (І.П. Підласий), бачать у ньому компонент соціальної зрілості педагога

(В.В. Радул), розглядають професіоналізм як наявність знань і вмінь учителя (В.Я. Синенько).

Разом з тим існують дві великі групи науковців, – представники однієї з яких співвідносять поняття «професіоналізм» і «компетентність» (Н.В. Бордовська, А.О. Реан, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, О.М. Шиян та інші), вважаючи останню необхідним компонентом професіоналізму вчителя; друга група дослідників пов'язує поняття «професіоналізм» з поняттям «майстерність», ставлячи професіоналізм на більш високу сходинку в ієрархії педагогічних категорій (О.С. Анісимов, А.О. Деркач, І.Д. Багаєва, СІ. Ісаєв, С.Г. Косорецький, В.М. Слободчиков та інші).

Так, І.А. Зязюн зазначає, що складовими професіоналізму в будь-якій професії є компетентність і озброєність системою вмінь. Але в педагогічній діяльності, на його думку, для професіоналізму мало лише цих компонентів. Необхідні певні особистісні якості, тому що сам педагог є інструментом впливу на учня. І цей інструмент – його душа.

О.А. Дубасенюк також вважає педагогічну компетентність одним із показників / професіоналізму, додаючи до неї професійно-педагогічну спрямованість і педагогічні здібності.

Представники іншої точки зору (СІ. Ісаєв, С.Г. Косорецький, В.М. Слободчиков) під поняттям «професіонал» розуміють сукупність понять «особистість» і «майстер». Професіонал розглядається ними як цілісний суб'єкт, вільний і відповідальний в проектуванні, здійсненні та творчому перетворенні власної діяльності.

Цієї ж точки зору дотримується і І.Д. Багаєва. Однак при цьому вона вважає, що професіоналізм є поняттям більш високого рівня, ніж «майстерність», оскільки останнє засноване більш на практичних прикладних вміннях педагога.

Загальновідомо, що педагог реалізує два основних соціальних завдання – навчання й виховання підростаючого покоління. Незмінно залишаючись провідними в його професійній діяльності, ці взаємопов'язані завдання згідно вимогам, що ставляться до школи тією чи іншою історичною епохою, наповнюються конкретним змістом й отримують специфічну спрямованість. Зазначимо, що питання про те, яким бути вчителю й наскільки широким має бути спектр його професійно-значущих якостей, знань, умінь і навичок хвилювало педагогів уже давно. Питання, пов'язані з особистістю та діяльністю вчителя, часто висвітлювались в їхніх працях.

Я.А. Коменський вважав, що людина, що обрала вчительство своєю професією, повинна бути чесною, діяльною, наполегливою, живим взірцем доброчесності, яку має прищеплювати учням, бути людиною освіченою та працелюбною, безмежно любити свою справу, ставитися до учнів побатьківськи, збуджувати в них інтерес до знань.

И.Ф. Герbart відзначав керівну роль учителя; метою навчання вважав формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань.

А.В. Дистервег вказував на те, що хороший учитель повинен не тільки досконально володіти предметом, а й любити свою професію та дітей; вважав, що вчителю треба знати історію, літературу, а також весь час слідкувати за новими працями з педагогіки, психології й методики; надавав велике значення озброєнню вчителів практичним педагогічними вміннями й навичками.

Л.М. Толстой вважав, що для педагогічної роботи велике значення має «не метода, а мистецтво й талант», а також любов.

Тут надзвичайно важливо знайти як загальний стиль спілкування, так і ситуативний підхід до людини. Авторитет повинен здобуватися не через механічне встановлення дистанції, а через взаєморозуміння, в процесі спільної творчої діяльності. Такий стиль спілкування відрізняв діяльність В. О. Сухомлинського. Таке спілкування можна розглядати як передумову успішної спільної навчально-виховної діяльності. Захопленість спільною

справою – джерело дружності, і одночасно дружність помножена на зацікавленість роботою, породжує спільний плідний пошук. Говорячи про систему взаємин педагога з вихованцями, А. С. Макаренко стверджував, що педагог, з одного боку, повинен бути старшим товаришем та наставником, а з іншого – співучасником спільної діяльності. Необхідно формувати дружність як певний тон у відносинах педагога з колективом.

Міркуючи про варіанти взаємин вихователя з дітьми, А.С. Макаренко зазначав: «У будь-якому випадку ніко-

ли педагоги та керівництво не повинні допускати зі свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, жодних вільностей у мові та поводженні, перекирляння тощо. З іншого боку, абсолютно неприпустимо, щоб педагоги та керівництво в присутності вихованців були похмурими, дратівливими, крикливими» [3].

Література

1. Bollnow O.F. Die pädagogische Atmosphäre, in: Das Studienseminar, Bd. 6, S.4
2. Bollnow O. F. Das Wesen der Stimmungen, 1941, 3. Ausf., 1956
3. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания // Соч. – Т. V. – С. 118

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ ДІТЕЙ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ

Підлипняк І.Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ключові слова: тривожність, психологічне благополуччя, дитина.

Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового гуманно-демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно та фізично здорової людини. У зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці і практиці особливу актуальність мають прикладні експериментальні дослідження, спрямовані на подолання негативних явищ, які супроводжують розвиток особистості. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилья у суспільстві все частіше розвиток дитини супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що дегармонізує становлення особистості.

Більшість дослідників розрізняють тривогу як стан і як рису особистості тривожність. Стан тривоги визначається як змінний психічний стан, який характеризується суб'єктивним відчуттям напруги, побоювання, підви-

щенням активності нервової системи (ситуативна тривожність). Тривога як риса (особистісна тривожність) – відносно стійка психічна структура з відповідними їй шаблонами поведінки, які виражаються в тенденції реагувати на ситуації, що сприймаються як загрозливі, збільшенням стану тривоги. Тривожність є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості.

У витоків аналізу цього явища стоять такі дослідники, як Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін, Х. Ліделла, В. Мясіщев, Н. Міллер, Ж. Піаже, І. Павлов, Г. Сельє, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П. Якобсон. Аналіз літературних джерел показав необхідність розрізнення тривоги як стану і як більш чи менш сталої риси характеру, властивості особистості (особистісна тривожність). Підкреслено, що незадоволеність основних потреб дитини призводить до конфліктів, які й стають основним джерелом особистішої тривожності.

Тривога – одне із самих тяжких переживань. Німецький філософ Пауль Тилих писав, що тривога – реакція на погрозу небуття. Острах чогось, що не має ані назви, ані чіткого вигляду, але погрожуючо-

го людині втратою себе, втратою свого «я». Причинами виникнення тривоги завжди є внутрішній конфлікт, суперечливість прагнень дитини, коли одне її бажання суперечить іншому, одна потреба заважає іншій. Суперечливий внутрішній стан дитини може бути викликаний: суперечливими вимогами до нього, які виходять із різних джерел (або навіть із одного джерела: буває, що батьки суперечать самі собі, то дозволяючи, то грубо забороняючи одне й те саме); неадекватними вимогами, невідповідними можливостями і прагненнями дитини; негативними вимогами, які ставлять дитину в принижене, залежне положення.

Однією з найчастіших причин тривожності є завищені вимоги до дитини, негнучка, догматична система виховання, яка не враховує власну активність дитини, її інтереси, здатності й схильності. Найпоширеніша система виховання – «ти повинен бути кращим ніж усі». Як тільки виникає тривога, у свідомості дитини включається цілий ряд механізмів, які «переробляють» цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Така дитина може зовні справляти враження спокійної й навіть самовпевненої, але необхідно навчитися розпізнавати тривожність і «під маскою».

Висновки. Визначення і узагальнення психолого-педагогічних умов подолання особистісної тривожності у старшому дошкільному віці має вирішальне значення для оптимального розвитку і формування емоційної сфери особистості учня не лише на даному віковому етапі, а й впродовж всього наступного

розвитку дитини. Основними факторами виникнення особистісної тривожності у дітей цього віку є: загальне негативне емоційне самопочуття від перебування в дитячому садку; проблеми у взаємостосунках з батьками, однолітками. Умови подолання особистісної тривожності пов'язані з необхідністю нівелювання негативної дії факторів, що її зумовлюють. До них належать психологічні та педагогічні умови подолання таких основних їх форм, пов'язаних з дією даних факторів: забезпечення дитині комфортних психофізіологічних умов перебування в садку; створення умов для розвитку довіри, самостійності; оволодіння компонентами навчальної діяльності розвиток мотиву компетентності, культивування доброзичливості; взаємодопомоги, взаємоповаги, розширення взаємної довіри. Знання та впровадження в практику життя цих умов дозволяє не лише подолати тривожність, а й адекватний розвиток емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфери їх особистості.

Література:

1. Астапов В.М. Тревожные расстройства в детском и подростковом возрасте. Теория и практика: монография / В.М. Астапов, Е.Е. Малков. – М.: МПСИ, 2011. – 368 с.
2. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых: психо-коррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е. К. Лютова, Г.Б. Монахова. – М.: Генезис, – 2002. – 192 с.
3. Минаева А. Корекція підвищеної тривожності у дітей / А. Минаева // Психологічна газета. – 2007. – Листопад (№22). – С.2–9.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТРАІНДИВІДУАЛЬНОЇ ПІДСТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Дука Т.М.

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ключові слова: особистість, інтраіндивідуальна підструктура, психічні індивідуальні особливості.

Як відомо, в основі життєдіяльності кожної особистості лежать психічні процеси, передусім психічно-пізнавальні. У кожної людини є своєрідні, неповторні особливості перебігу цих психічних процесів, котрі загалом функціонують як єдиний комплекс. Особистість (як і будь-який індивід) через органи відчуття сприймає окремі аспекти та властивості предметів і явищ, осмислює та складає їх у цілісні розумові та чуттєві образи, виокремлює суттєві й важливі елементи, з'ясовує причинно-наслідкові зв'язки, запам'ятовує, а в потрібний момент пригадує, буде уявлення про нові об'єкти, явища, процеси тощо. Але кожна особистість відчуває і сприймає явища та предмети навколишнього світу, а також запам'ятовує, мислить і уявляє цей світ своєрідно, індивідуально-особливо, тобто так, як ніхто інший.

Інтраіндивідуальна підструктура особистості це неповторність та особливості перебігу й вияву всієї сукупності психічних пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, пам'яті, мис-

лення, уяви та уваги), а також емоцій, почуттів, волі та здібностей.

У витоків аналізу цього явища стоять такі дослідники, як Дж. Браун, А. Валлон, П. Жане, У. Кеннон, К. Левін, Х. Ліделла, В. Мясіщев, Н. Міллер, Ж. Піаже, І. Павлов, Г. Сельє, Д. Хебб, П. Фресс, Р. Шульц, П. Янг, П. Якобсон та ін. Аналіз літературних джерел показав необхідність характеристики даного явища.

Інтраіндивідуальна підструктура особистості виражає неповторність та особливості перебігу й вияву всієї сукупності психічних процесів, а також здібностей.

Відчуття є первинним процесом, з якого починається пізнання навколишнього світу. Це пізнавальний психічний процес відображення у психіці людини окремих властивостей та якостей предметів і явищ при їх безпосередній дії на її органи чуттів.

Це стосується зорових, слухових, дотикових, больових, температурних, смакових, нюхових, голоду і спраги, статевих, кінестетичних та статичних різновидів відчуття.

Власне сприйняття відбувається на основі чуттєвих даних відчуттів.

Разом відчуття і сприйняття тісно пов'язані між собою та є чуттєвим відображенням кожною людиною об'єктивної реальності через суб'єктивний механізм. Відчуття – відображення окремої чуттєвої якості або недиференційовані та неопредметнені враження від навколишнього світу.

Перехід від відчуттів до сприймань – це перехід до складнішого й повнішого їх відображення. Сприйняття не зводиться до суми окремих відчуттів, хоча й передбачає їх наявність у відображенні дійсності. У процесі сприйняття аналіз набуває більш диференційованого характеру. Найважливішими особливостями сприйняття кожної людини є предметність, цілісність, структурність, константність, апперцепція, осмисленість, вибірковість та ілюзія, що базується на пам'яті.

У пам'яті людей є значні індивідуальні відмінності. У представників рухливої нервової системи краще розвинена мимовільна пам'ять, а в осіб із інертною нервовою системою – довільна. Предметом мислення людей є актуальні проблеми їхньої життєдіяльності. Свідомість і воля є самостійними, хоча й поєднаними та перехресчуваними гранями психічного. Виконуючи свою роль у психічному процесі, свідомість не стає волею, але все ж таки є її важливою ознакою. Свідомість і у волевому процесі залишається свідо-

містю. Вона забезпечує виконання волею її функцій.

Індивідуальні особливості волі властиві окремим людям. До позитивних якостей зараховують такі якості, як наполегливість, цілеспрямованість, витримка тощо.

Системними є такі якості як наполегливість, дисциплінованість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, організованість. При цьому важливо знати, що базальні (первинні) вольові якості становлять підґрунтя системних (вторинних) якостей, їх ядро.

Висновки. Отже, неповторними у кожної людини є здібності, які залежать:

- від якості знань і вмінь, від міри їх об'єднання в єдине ціле;
- природних задатків людини, якості природних нервових механізмів елементарної психічної діяльності;
- більшої чи меншої «тренованості» самих мозкових структур, які беруть участь у здійсненні пізнавальних і психомоторних процесів.

Література:

1. Варій М.Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. Спеціальностей // М.Й. Варій. – Львів: Край. – 2005.
2. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: У 2 т. // С.Д. Максименко. – К.: Форум. – 2002.
3. Психологія: Підручник / За ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид. – К.: Либідь. – 2001.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии // С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – 1973.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СЕРЕДОВИЩА КОЛЕДЖУ

Малишева Л. С.

Здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ключові слова: здоров'язбережувальний підхід, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, освітнє середовище, педагогічний коледж.

У зв'язку із розширенням спектру досліджень, пов'язаних з трансформаціями у розумінні методологічних засад здоров'я, останніми роками усе більше дослідників звертається до вивчення питання організації освітнього середовища, виконаних в межах здоров'язбережувального підходу. Серед основних напрямів такого підходу до вивчення і формування освітнього середовища можна виокремити розробку різних педагогічних моделей здоров'язбереження особистості в освітньому процесі. До таких моделей належить, зокрема, формування в освітньому середовищі здорового способу життя. Сучасні дослідження О. Безпалько, О. Єжової, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Оржеховської та ін. визначають здоровий спосіб життя як форму повсякденного життя, яка відповідає гігієнічним правилам, розвиває адаптивні можливості організму, сприяє успішному відновленню, підтримці і розвитку його резервних можливостей.

Дослідження освітнього середовища у валеологічному напрямі відрізняються більш широким підходом, за якого в особистості формується не лише здо-

ровий спосіб життя, а й вимагається розуміння об'єктивних і суб'єктивних особливостей середовища, що надають йому властивостей здоров'язбереження. Так, М. Безруких усебічно вивчається проблематика організації здоров'язбережувальної школи з попередньо проаналізованими різними шкільними факторами ризику, які впливають на здоров'я дітей; С. Нагорних аналізує можливості формування здоров'я суб'єктів освітнього процесу в межах навчання; О. Науменко досліджує питання проектування здоров'я формувальної освіти. Окрім цього, науковці досліджують проблеми здоров'язбереження, пов'язані з адаптацією учнів різнорівневих навчальних закладів до навчальної діяльності та умов освітнього процесу. В аспекті цього влучно наголошує Т. Федорченко, "для підвищення рівня здоров'я підростаючого покоління необхідно створити здоров'язбережувальне соціокультурне середовище, в якому усі соціальні інститути нашого суспільства були б об'єднані єдиною ідеєю, спільними зусиллями виконати замовлення держави щодо формування здорового способу життя" [3, с. 240].

Важливими напрямками дослідження здоров'язбережувального підходу є також дослідження, пов'язані з підготовкою фахівців щодо формування здоров'язбережувального навчального середовища. Водночас, зазначимо, що таких досліджень, на відміну від тих, де розкривається проблеми педагогічного потенціалу середовища, його функцій і структури, недостатньо. Відсутність спеціальних наукових досліджень, в яких би розкривалися роль середовища освітнього закладу в розвитку професіоналізму і особистості майбутнього фахівця, актуалізують проблему професійної підготовки майбутніх педагогів та адміністрації закладів освіти в аспекті їхньої майбутньої діяльності з організації та реалізації здоров'язбережувального навчального середовища закладу для дітей і молоді. Погоджуємося з думкою А. Абаєва, що саме такий стан "є причиною суперечностей між значною кількістю різноманітних здоров'язбережувальних моделей освітнього середовища й педагогічних здоров'язбережувальних технологій і погіршенням реального стану здоров'я дітей різних ступенів системи освіти (дошкільників, школярів, студентів)" [1, с. 40].

Розробляючи проблему здоров'язбереження науковці наголошують, що якісне функціонування світного середовища не може розглядатися поза контекстом здоров'я суб'єктів освітнього процесу та їхньої активності. Активність людини у взаємодії із середовищем реалізується на індивідуальному,

суб'єктивному та особистісному рівнях. Індивідуальному рівню активності відповідають ті аспекти середовища, які релевантні біологічним потребам людини та її психофізіологічним операціональним можливостям. Активність на рівні суб'єкта включає в себе проблемні ситуації, тобто характеристики середовища, що сприяють гальмуванню активності імпульсивної поведінки і актуалізації специфічного акту об'єктивації. Активність на рівні особистості спрямована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні стосунки, таким чином особистісному рівню активності властива взаємодія з соціумом. Соціальний досвід, як продукт взаємодії особистості з оточенням, завжди проектується власною індивідуальною активністю в цій взаємодії [2].

Учені стверджують, що освітнє середовище за одних умов може бути виключно "соціальним споживачем, що експлуатує в процесі свого функціонування ті чи інші гуманітарні або матеріальні цінності, при цьому нічого не віддаючи суспільству, у тому числі і утворених на сучасному рівні нових його членів, – тоді правомірно стверджувати про низький ступінь її соціальної активності; в інших випадках середовище саме створює певний соціально значущий продукт, активно його розповсюджує, таким чином впливає на середовище проживання, тобто демонструє високий ступінь соціальної активності". Таким соціально значущим продуктом, – як вважає С. Ясвін, – можуть бути не тільки осві-

чені люди, зобов'язані своїм особистісним розвитком певному соціальному середовищу, але також інтелектуальні і матеріальні цінності” [4, с. 139]. Але вчений наголошує на тому, що основним “продуктом” освітнього середовища є соціально активні люди, що прагнуть творчо змінити середовище проживання відповідно до тих ціннісних орієнтирів, які вони засвоїли в своєму освітньому середовищі. Відтак, освіта є тим головним соціальним інститутом, через який можливі трансформації і втілення базових цінностей і цілей розвитку особистості.

Оскільки йдеться про освітнє середовище педагогічного коледжу розглянемо його характеристики як соціального інституту. У соціології під соціальним інститутом розуміють характеристику соціальних зав'язків і взаємодій, що відрізняються цілісністю, самовідновлюваністю, постійністю, організованістю та регулярністю. Функціями педагогічного коледжу як соціального інституту вважаємо такі: закріплення і відтворення суспільних стосунків на принципах гуманітаризму, здоров'язбереження, толерантності тощо; забезпечення стійкості соціальної структури; регулювання стосунків між учасниками освітнього процесу шляхом вироблення зразків поведінки;

забезпечення стандартизованої поведінки членів педагогічного та студентського колективів; забезпечення взаємозалежності і взаємовідповідальності членів колективів та студентських груп; упорядкування системи взаємодії членів колективів та груп.

Відтак, постає низка вимог, що визначають завдання до підготовки майбутніх педагогічних кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовки викладачів педагогічного коледжу з позиції здоров'язбереження: наявність сформованих життєвих настанов на здоров'язбереження, психологічної стійкості; знання особливостей власної здоров'язбережувальної поведінки та здатність до її рефлексії; ціннісне ставлення до власного життя та життя інших людей; високий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності; розвинене почуття самоповаги і поваги до людей, які оточують. На основі усього вищезазначеного вибудовується система функцій, що актуалізують ресурси педагогічного коледжу з позиції здоров'язбереження.

Література

1. Абаев А.М. Здоровьесберегающий подход к изучению и формированию образовательной среды / А.М. Абаев // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 37-41.
2. Литвиненко С.А. Дитина і середовище: проблеми взаємодії // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Г. Сковороди: Науково-теоретичний часопис / С.А. Литвиненко, В.М. Ямницький. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – С. 215-220.
3. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія / Т.Є. Федорченко. – Черкаси, ФОП Чабаненко Ю.А, 2009. – 488 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ФЕНОМЕН ВИХОВАННЯ ЯК ПРОВІДНОЇ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЇЇ ОСМИСЛЕННЯ АНТИЧНИМИ МИСЛИТЕЛЯМИ

Ракова О.М.

студентка 3-го курсу Факультету психології, політології та соціології Національного університету «Одеська юридична академія»

Ключові слова: виховання, педагогіка, філософія, антична доба, особистість, розвиток людини.

Дослідженню становлення педагогіки як науки приділяли увагу значна кількість античних мислителів як Стародавній Греції, так і Стародавнього Риму. Слід зазначити, що педагогіка стала зароджуватися в епоху античності як особлива галузь філософії, яка ставила на перше місце свого дослідження – проблему виховання майбутніх поколінь. Важливо відзначити той факт, що лише філософи, як наймудріші і найрозумніші серед людей, мали право висловлюватися з приводу виховання, а значить і самої педагогіки, в цілому. Утвердилася думка: «Хто не філософ, хай не ввійде до педагогіки».[1, с.44]

Першими мислителями, хто дав обґрунтоване тлумачення своєї педагогічної думки, а також поняттю «педагогіка» і розумінню «виховання», як її провідної категорії, були Платон, Аристотель, Сократ, Демокріт, Луцій Аней Сенека, Марк

Туллій Цицерон, Марк Фабій Квінтіліан та інші. Вони розробляли педагогічні теорії, які пізніше, і в нашому сьогоденні, дозволили більш глибоко вивчати педагогіку як зарубіжним, так і вітчизняним вченим, натомість, надалі мова буде йти саме про педагогічні думки мислителів доби античності.

Історія педагогіки та її розвиток тісно пов'язані зі становленням людського суспільства, адже, саме з розвитком суспільства, з'явилася і потреба у вихованні. Тому що є діти, значить, є необхідність їх виховувати. Надалі мислителі будуть робити акцент, на-

самперед, на тому, що виховання є провідною віхою у становленні не лише дитини, а і людини загалом.

«Педагогіка» – слово, яке має грецьке походження, тому не є дивним той факт, що і сама наука своїм корінням сягає античності. Слово складається з двох слів: «país» – дитя і «ago» – веду, виховую, що означає в буквальному перекладі – «детоведіння» або «мистецтво виховання».

У Стародавній Греції, наприклад, педагогом був раб, завдання якого було – відвести дитину свого господаря, за руку, до школи. Потім це слово стали вживати в ширшому сенсі – вес-

ти дитину по життю, вчити його і виховувати. Саме в концепціях античних філософів знайшли своє відображення думки про виховання, всебічний розвиток людини.[2, с.195]

Становлення педагогічної науки почалося з Давньої Греції. Родоначальником її за правом вважається Сократ, – один з найвидатніших філософів свого часу. У Сократа було багато учнів, яких він навчав полеміці, веденню діалогу, логічного мислення. Мета виховання, за Сократом, – простежити за тим, як відбувається саме розвиток розумових здібностей людини, а не те, як людина оволодіє сукупністю норм моралі, певних правил моральних, які є давно встановленими у суспільстві. Кожна людина, проходячи етапи виховання, від малечі до зрілого віку, повинна досягнути певні істини, серед яких найвагоміше місце посідають: чесність, правдивість, вірність, честь, дружба, мудрість.

Іншим представником – греком був – Демокріт, який зазначав, що саме від виховання та природи людини, залежить становлення її як особистості. Демокріт наголошував на необхідності виховання дитини, в першу чергу, у сім'ї, і це була провідна теза його педагогічної ідеї. Він робив головний акцент на необхідності наслідувати дитиною гарний приклад життя її батьків.

Багато цікавих думок щодо виховання людини ми дізнаємося з педагогічної думки Платона, який наголошував на тому, що головним завданням педагогіки як науки, загалом, і мистецтва виховання зокрема, є пе-

редача нащадкам важливих чеснот, які взмозі зміцнити розумну частину душі.

Аристотель за основу дослідження феномену «виховання» брав, насамперед, моральний розвиток особистості, наголошував на тому, що людина повинна виховувати у собі такі якості доброчесті, як почуття мужності, хоробрості, власної гідності. Саме виховання звички до певної праці, вбачалося Аристотелем – головною стежкою до оволодіння особистістю важливих їй моральних рис.[3, с.157-158]

Про виховання як про одну із найголовніших гілок педагогіки, висловлювався і Цицерон, який вважав, що людини досягає своє істинної зрілості, коли займається систематичною і безперервною освітою і самоосвітою.

Ще одним досить яскравим представником педагогічної думки доби Античності, зокрема Римської, є Марк Фабій Квінтіліан – римський мислитель, педагог-практик. Квінтіліан був прихильником ненасильницької педагогіки, яка побудована на принципах гуманізму. Він вважав, що кожна дитина володіє всіма даними як фізичними, так і духовними, які допомагають їй оволодіти необхідними знаннями і отримувати освіту. Педагог, в свою чергу, повинен досліджувати, а також брати до уваги індивідуальні особливості кожної дитини, чітко орієнтуючись на вікову специфіку розвитку.[4, с.27]

Таким чином, можна дійти висновку, що педагогічна думка, яка була запропонована видатними античними мислителями має вагоме значення для

усього людства і особливо для сучасних педагогів – дослідників. Саме давньогрецькі та давньоримські мислителі, у свій час, запропонували досить цікаві підходи до визначення такої категорії педагогічної науки, як – виховання, поєднавши його з моральною стороною людини та тими якостями, які вона, в процесі виховання, повинна отримати. В цілому вважаю, що теорії, розроблені філософами, мали і мають вагомий вплив на подальший розвиток світової педагогічної думки.

Список використаних джерел:

1. Орлова А.П. История педагогики: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений по педагогическим специальностям. – Мн.: ИВЦ Минфина, 2008. – 380 с.
2. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших и до наших времен: В 1 кн. СПб., 2000. – 250 с.
3. Графский В.Г. История политических и правовых учений: Учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект. 2005. – 600 с.
4. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник / В.Г. Пряникова, З.И. Равкин. М., 1995. – 680.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ



Вінтюк Ю. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри Теоретичної та практичної психології
Національного університету «Львівська політехніка»

Key words: higher education, system approach, a professional competence formation, a future professional psychologists' training.

Ключові слова: вища освіта, системний підхід, формування професійної компетентності, підготовка майбутніх фахових психологів.

Підготовка фахівців у системі вищої освіти вимагає застосування сучасних підходів, які відповідають запитам педагогічної науки та практики. Враховуючи завдання, які стоять сьогодні перед вітчизняною освітою, заслуговує особливої уваги системний підхід до формування професійної компетентності фахівців, котрі проходять підготовку у ВНЗ, майбутніх психологів зокрема. Дану тенденцію можна пояснити тим, що тільки на основі даного підходу можна поєднати здобутки різних наук і спрямувати їх на досягнення цілей освітньої діяльності.

Мета роботи: з'ясувати особливості застосування системного підходу до формування професійної компетентності майбутніх психологів.

Як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці приділили чимало уваги питанням застосування системного підходу до підготовки фахівців у ВНЗ; в їхніх працях розглядаються зміст, структура і функції педагогічного процесу в

навчальних закладах із позицій даного підходу. Згідно з поширеним визначенням, системний підхід – це напрям методології досліджень, який полягає у вивченні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто в розгляді об'єкта як системи. В результаті здійсненого огляду публікацій було з'ясовано базові положення застосування системного підходу в освітніх цілях, які були використані при проведенні власного дослідження.

Оскільки формування професійної компетентності майбутніх психологів як складової процесу формування фахівця може бути вирішено тільки на системних засадах, це потребує розгляду визначеної проблеми на декількох рівнях: соціально-педагогічному, який визначає орієнтацію в глобальних, стратегічних цілях системи освіти та забезпечення необхідного цим цілям змісту; організаційно-педагогічному, що встановлює найефективніші форми, методи, принципи освіти

ти, навчання та виховання; конкретно-педагогічному, на якому конкретизується дієвість визначених педагогічних засобів у певних умовах навчання, з конкретними студентами. Виходячи з реальних вимог і наявних можливостей, у даному дослідженні розглянуто не вся система підготовки фахівців, а лише її частина, та підсистема, що функціонує на рівні конкретного ВНЗ.

Загальні властивості системи реалізуються через окремі навчальні предмети як її структурні елементи, які отримують на певному рівні свого інтегрування нові властивості, що не можуть бути виведені з якостей кожного окремого компонента. Оскільки кожний навчальний предмет також входить у процес формування професійної компетентності як його структурний елемент, тому має властивості, які забезпечують його системні зв'язки на трьох рівнях:

- кожна дисципліна, що вивчається, є самостійно існуючим явищем, якісно визначеним, має власні якісні ознаки, які відрізняють її від інших складових навчального процесу та науки в цілому (предмет, завдання, засоби пізнання, методичну базу, інформаційний та операційний склад тощо);

- кожний навчальний предмет у межах загальної цілісності вступає у взаємодію, інтегрується з іншими елементами системи, а ті цілісності (підсистеми), що виникають у результаті цієї первинної інтеграції, є взаємозалежними і мають схожі властивості за певною спільною ознакою;

- кожний навчальний предмет інтегрується в загальну цілісність, яка в свою чергу делегує йому певні системні якості.

Згідно з наведеним, розроблена система формування професійної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ включає також:

- впровадження здобутків сучасної педагогічної науки у практику підготовки фахівців у вітчизняних ВНЗ, зокрема, компетентнісного підходу;

- застосування комплексного підходу до формування професійної самосвідомості студентів-психологів;

- надання переваги практичній складовій підготовки фахівців у формуванні їхньої професійної компетентності, що передбачає обов'язкову апробацію здобутих знань на практиці;

- формування міжособистісних взаємин на основі загальнолюдських етичних принципів та професійного кодексу поведінки;

- налагодження та реалізація співпраці, у різних сферах і на різних рівнях, формування позитивної Я-концепції;

- сприяння особистісному та професійному розвитку майбутніх психологів з боку кваліфікованих фахівців;

- формування атмосфери довіри, співпраці, обміну досвідом тощо.

Детальніша інформація про дану розробку наведена в [1].

Висновок. Враховуючи дані проведеного аналітичного дослідження і наявний досвід, можна сформулювати раціональні положення, а на їх підставі обрати потрібні компоненти, необхід-

ні для створення системи формування професійної компетентності майбутніх психологів; запропонована система, призначена для формування професійної компетентності фахових психологів, придатна для застосування у практичних цілях, покликана оптимі-

зувати процес їхньої підготовки у ВНЗ та покращити його результат.

Література:

1. Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів / Ю. В. Вінтюк // Молодий вчений. – 2017. – № 5 (45). – Ч. III. – С. 296-300.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Переверзева О.В.

Викладач

Мелітопольський державний педагогічний університет

Ключові слова: професійний саморозвиток, професійні компетенції, мотивація до самовдосконалення.

Keywords: professional self-development, professional competence, motivation for self-improvement.

Одним із факторів забезпечення конкурентоспроможності країни на світовому рівні є підвищення якості підготовки фахівців, формування у них мотивації до безперервної професійної освіти. Беручи до уваги те, що цей процес є складним та багатопланивим, ми звернулися до аналізу мотиваційної складової професійного саморозвитку у формуванні професійних компетенцій майбутнього фахівця.

Потреба у саморозвитку визначається як ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності на пошук можливостей максимальної професійної самореалізації. Потреба у саморозвитку виникає в той час, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення професійних потреб та можливостей.

Процес професійного саморозвитку потребує дослідження механізмів його мотиваційного забезпечення, починаючи з етапу навчально-професійної підготовки, коли відбува-

ється вплив особистісних характеристик на соціальний досвід і компетентність індивіда, його індивідуальні характеристики, особливості та детермінанти професійної діяльності.

Формування стійкої мотивації саморозвитку фахівця забезпечує його орієнтованість на необхідність оволодіння професійними компетенціями, постійного самовдосконалення у процесі безперервної професійної освіти.

Поняття компетенцій відображає готовність та здатність до виконання конкретних видів діяльності, професійні компетенції є складовою загальної компетентності людини у сфері соціально-трудової діяльності.

Стратегія формування професійних компетенцій розглядається нами як така, що забезпечує створення зовнішніх та внутрішніх умов діяльності, сприятливих для становлення особистості фахівця як професіонала.

Професійні компетенції мають відповідну стратегію, що заснована на мотивації професійного саморозвитку. Професійний саморозвиток пов'язаний

із внутрішнім поєднанням структурних складових психіки особистості, спрямованих на її конструктивну взаємодію з навколишнім середовищем шляхом отримання особистісно значущого та адекватного вимогам соціуму результату професійної діяльності. Слід зазначити, що це постійний процес, який не обмежується змістом набутого досвіду. Його підґрунтям є актуалізоване прагнення до професійного зростання, що проявляється в інтересах, прагненнях, переконаннях, здібностях особистості, активній позиції щодо пізнання довкілля, а також самопізнання, розкриття духовного та інтелектуального потенціалу.

У процесі навчання у вищому навчальному закладі дія мотиву навчання і засвоєння обраної професії зменшується. Цей факт знайшов своє відображення в багатьох дослідженнях (А. Васильков, А. Реан, С. Бобровицька, С. Іванов та ін.). Причинами такого явища вчені називають незадовільні перспективи роботи або те, що студенти їх не бачать, а також недоліки в організації навчального процесу.

Мотивація як створення умов для усвідомлення майбутніми фахівцями позитивної професійної мотивації потребує постійного вивчення на підставах загальної мотивації навчальної діяльності. Важливість аналізу мотиваційної структури виявляється у вивченні саме професійного навчання. Дослідження вчених, які присвячені впливу мотиваційних факторів, дали змогу виявити певні тенденції, серед яких варто виділити такі:

- Значна частина студентів сприймає загальнонаукові та суспільно-освітні дисципліни як такі, що віддаляють їх від оволодіння професійними знаннями та навичками;

- Фактор мотивації для успішного навчання є сильнішим за фактор інтелекту;

- Спостерігається явище девальвації вищої освіти, коли цінністю стають не освіта, знання, а відповідний документ про їх отримання;

- Професійні мотиви сильніше виявляються у студентів, успішність яких є вищою;

- Формуванню позитивної мотивації навчання сприяє професійна спрямованість навчальної діяльності.

Зазначені тенденції містять, водночас, інформацію для виправлення ситуації на краще. Змістова сторона цього процесу передбачає:

- Посилення мотиваційної напруги;

- Екстраполяцію професійної спрямованості на всі навчальні дисципліни та види навчальної діяльності;

- Забезпечення успішного навчання, якісного засвоєння навчальної інформації.

Механізм мотивації професійного саморозвитку особистості під час навчання у ВНЗ уможливорює розробку необхідних процедур керування навчально-професійною діяльністю.

Для того, щоб людина включилася в роботу, яка сприяє її професійному саморозвитку, необхідно зробити завдання, поставлені у процесі навчальної діяльності, не тільки зрозумілими, а ще й внутрішньо прийнятними. Саме

в такий спосіб активність навчальної діяльності перетворюється на продуктивну, а діяльність безпосередньо впливає на пізнавальну потребу. Внутрішній мотив формує стан пізнавального задоволення, що не відчужує особистість, а навпаки, занурює її у навчально-професійний процес.

Викладач, зацікавлений у ефективності своєї діяльності, підготовці кваліфікованого фахівця, природно звертається до цілісної системи мотивації, намагається її активізувати і підтримати мотиваційну напругу на належному рівні.

Стрижневим компонентом мотивації є цілеспрямований мотиваційний вплив. Він концентрує силу і виваженість позиції викладача у системі педагогічної взаємодії. Її процес відображає низку певних ситуацій, в яких реалізується мотиваційний вплив як інструмент мотиваційного забезпечення професійного саморозвитку людини у навчально-професійній діяльності.

Хотілося б зазначити, що самоосвіта у мотиваційному забезпеченні

професійного саморозвитку набуває значення у процесі цілісної системи роботи з інформацією у певному інтелектуальному просторі. Така система роботи має формувати ставлення майбутніх фахівців до інформації як до інтелектуальної власності. Крім того, мотивація самоосвіти повинна забезпечувати формування настанови на постійне оновлення інформації, можливість виявлення абсурдних постулатів, оновлення методологічних підходів.

Готовність до самопізнання, вміння організовувати власну діяльність, зорієнтованість на самоосвітню діяльність протягом життя є підставами професійної самореалізації особистості. Тому мотивація професійного саморозвитку має ґрунтуватися саме на досягненні цієї мети. Впровадження механізму, який дає можливість зрозуміти сенс педагогічних ідей, певних мотиваційних впливів, спрямовує процес навчально-професійної підготовки, формування професійної компетентності.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1900-1930 РР.)



Любченко Я. І.

студент, магістр

Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка

У статті викладено особливості розвитку педагогічної освіти в Україні (1900-1930 рр.) за правління різних урядів. На основі аналізу, систематизації та узагальнення наукової літератури показано основні підходи до організації теоретичної та практичної підготовки майбутніх вчителів.

The article describes the peculiarities of the development of pedagogical education in Ukraine (1900-1930) under the rule of various governments. On the basis of analysis, systematization and synthesis of scientific literature, the basic approaches to the organization of theoretical and practical training of future teachers are shown.

Ключові слова: освіта, педагогічна освіта, вчитель, уряд, курси, університет.

Keywords: education, pedagogical education, teacher, government, courses, university.

Постановка проблеми. Процес реформування освіти, пошук нових ціннісних орієнтацій посилюють інтерес до спадщини вітчизняного наукового потенціалу, накопиченого педагогічною думкою народу. І у зв'язку з цим постає потреба переглянути минулий досвід. Необхідність звернення до періоду першої третини ХХ століття зумовлена тим, що в центрі уваги на той час були питання про українізацію навчальних закладів, їх поширення, розвиток та надання державі теоретично та практично підготовлених вчителів. Аналіз історико-педагогічних джерел засвідчує, що проблему розвитку педагогічної освіти 1900-1930 рр. досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені. Зокрема, загальні аспекти розвитку

педагогічної освіти в Україні висвітлювали О. Глузман, Л. Артемова, А. Бондар, Г. Васькович, А. Сбруєва; особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України обґрунтовані у працях А. Павко, Н. Дем'яненко, О. Степанюк. Тому, **метою нашої статті** є висвітлити основні теоретичні аспекти у розвитку педагогічної освіти в Україні (1900-1930 рр.), які відбувалися під час правління різних урядів.

Виклад основного матеріалу. Умовно розвиток педагогічної освіти можна поділити на три періоди: 1) розвиток педагогічної освіти в Імперську добу (1900-1917рр.); 2) розбудова педагогічної освіти в період Громадянської війни (1917-1920рр.); 3) педагогічна освіта за часів Радянської влади (1921-

1930рр.). Розглянемо особливості даних періодів щодо педагогічної освіти.

Імперська доба. На початку ХХ ст. вища школа України в складі Російської імперії вступила в смугу кризи, яка була наслідком соціально-економічної відсталості країни, реакційної політики уряду в галузі вищої освіти. Політика царського самодержавства з особливою гостротою проявлялась в питаннях підготовки спеціалістів вищої кваліфікації. Так, з вищою освітою на Україні було лише 0,12 % населення. У більшості великих міст і губернських центрів не існувало жодного вищого навчального закладу. Такі заклади функціонували тільки в чотирьох великих містах: Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі.

В 1900 – 1902 рр. спеціальна комісія з перебудови вищих навчальних закладів розглядала питання про роль і місце університетів у педагогічній освіті. Під час тривалої полеміки більшість учасників комісії дійшли висновку: «Університет має всі засоби для того, щоб давати загальну наукову підготовку в тих межах, у яких вона потрібна для викладача середньої школи». Лише університети і навчальні заклади університетського типу повинні були готувати вчителів. [2, 157]

Під тиском першої російської революції царизм повернув у 1905 – 1906 рр. вищим навчальним закладам внутрішню автономію, було зроблено крок вперед у розвитку вищої «жіночої» освіти. Жінкам було дозволено вступати в університети і вищі технічні навчальні заклади як вільним слухачкам,

проте в роки реакції і ці «пільги» було скасовано. [5, 325]

На початку ХХ ст. почали діяти вищі жіночі курси. Станом на 1912 р. у Київській губернії письмених жінок було всього 11,7 %, в той час як чоловіків 33,7 %. [5, 301] Вони проводилися в Полтавській, Чернігівській, Харківській, Херсонській та Катеринославській губерніях. У 1910 – 1916 рр. курси досягли найбільшого розвитку, проходили для вчителів усієї губернії з кількістю слухачів до 1000 – 1500 осіб. Для викладання запрошувалися відомі педагоги, професори університетів, інститутів. Це період пошуку змісту роботи педагогічних курсів: в їх програму до загальнопедагогічних дисциплін було додано загальноосвітні предмети. Програма кожного з курсів формувалася відповідно до того, кого з викладачів вдалося запросити працювати на цих курсах і що вони могли запропонувати. Певний набір предметів був сталий (методика викладання російської мови, читання та арифметика), але програма з кожного предмета складалася кожного разу викладачем, який викладав на курсах. Набір інших предметів на різних курсах суттєво відрізнявся за кількістю і змістом. Серед них були: психологія, історія, батьківщиназнавство, краєзнавство, історія російської літератури, фізіологія та гігієна, методика викладання фізкультури та гімнастики та ін. [1, 72]

Період Громадянської війни. Україна поставила на перший план національно-політичні та соціальні вимоги. Зокрема, відбуваються пошуки щодо побудови

системи національної освіти та переорієнтація вищої педагогічної освіти. За час визвольних змагань 1917 – 1919 рр. в Україні змінювалося правління різних урядів. Відомий український педагог-дослідник, професор А. М. Алексюк виділив три своєрідних етапи становлення педагогічної освіти у період 1917 – 1920 рр.:

1) доба Центральної Ради (17 березня 1917р. – 28 квітня 1918р.);

2) доба Гетьманату (29 квітня 1918р. – 14 грудня 1918 р.);

3) доба Директорії (26 грудня 1918р. – 2 лютого 1919 р.).

В добу Центральної ради було зроблено: розробку принципів побудови системи освіти; відкриття курсів та учительських з'їздів; створення мережі навчальних закладів. В добу Гетьманату: перебудова роботи навчальних закладів; створення курсів українознавства; відкрито перший Державний український університет. В добу Директорії: введено наказ про викладання українською мовою; демократизація освіти; відкрито курси підготовки вчителів початкових класів.

Радянська влада. На початку 20-х рр. XX ст. у кризовому стані перебувала не тільки культура України, але й освіта. Причинами такого стану були: нестача вчителів у школах республіки, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку з введенням обов'язкового загальноосвітнього навчання; більшість вчителів були із середньою освітою; рівень фактичної підготовки був низьким, крім того, характер підготовки вчителів «старої школи» не

дозволяв повністю покладатися на них у виконанні ідеологічних завдань, що диктувалися новою владою.

Саме тому в перше десятиріччя радянської влади в Україні відбулася інтенсивна перебудова освіти. Істотні зміни стосувалися здебільшого її організаційних основ, структури, характеризувалися пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів. Дослідники визначають два підходи в розвитку освіти за час правління Радянської влади: коренізація та українізація. Політика коренізації була розроблена на XII з'їзді РКП(б) 1923 р. Метою якої було залучення у партійне й державне управління освітою всіх представників корінного населення, українізація, в свою чергу, передбачала запровадження у державних й освітніх закладах української мови. Радянський уряд схилявся до другого підходу і проводив українізацію всіх сфер освітнього життя країни. Тому, в 1920 – 1930 рр. до української системи педагогічної освіти входили навчальні заклади двох типів: інститут народної освіти з 3 – 4 річним терміном навчання та вищі трирічні педагогічні курси як вищий навчальний заклад.

У 1920 – 1930 рр. педагогічна освіта в Україні набула масового характеру, що викликало потребу створення державних органів управління підвищенням кваліфікації та перепідготовки вчителів народної освіти на постійній основі. [3, 75] Перебудовується система педагогічної освіти: учительські семінарії реорганізуються в трирічні вищі педагогічні курси (їх було близь-

ко 100), колишні учительські інститути – у факультети соціального виховання інститутів народної освіти, було відкрито багато короткострокових педагогічних курсів. Дореволюційні університети були перетворені на інститути народної освіти. [4, 62]

Висновок. Розвиток педагогічної освіти у період 1900 – 1930 рр. характеризувався цілою низкою нововведень та особливостей. Це і створення курсів з підвищення кваліфікації педагогів; відкриття Державного науково-методичного комітету, створення системи методичної роботи; розповсюдження центральних дослідних станцій, які виконували роль лабораторій, де вчителі мали змогу опрацювати й перевірити на практиці нові навчальні програми; відкриття університетів та запровадження теоретичного і практичного навчання в них.

Література

1. Бадья Л. Літні земські педагогічні курси для вчителів народної школи в Україні у II пол. XIX – поч. XX ст. / Л. Бадья // Рідна школа. – 2007. – № 3 – С. 71-73.
2. Глузман О. В. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (XIX – поч. XX ст.) / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 151-160
3. Опольська А. В. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні у вітчизняних наукових дослідженнях (кінець XIX – 50-ті рр. XX ст.) / А. В. Опольська // Педагогіка і психологія. – 2016. – № 3. – С. 71-79.
4. Радул О. С. Історія педагогіки України: навч. посіб. Видання 3-є, доп. і переробл. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД». – 2008. – 202 с.
5. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): нариси / М. Д. Ярмаченко, Н. П. Калениченко, С. І. Гончаренко та ін. – К.: Радянська школа. – 381с.

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ТЕАТРАЛЬНОГО РУХУ У НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ВІДРОДЖЕННІ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Михаць Р. М.

викладач кафедри музичного виховання і диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка

Ключові слова: театральний рух, драматичні гуртки, виховання, національне відродження, просвіта.

Key words: theatrical movement, dramatic circles, national revival, education.

Театральне мистецтво відображає духовну сферу життєдіяльності суспільства, і як процес творення та поширення духовних цінностей воно акумулює в собі неперехідні цінності, накопичені людством на всіх етапах його розвитку, багатогранність духовного світу людини. Загалом театральне мистецтво є певним віддзеркаленням того суспільства, в якому воно функціонує. В ньому також відображаються гостросоціальні проблеми, що хвилюють суспільство на кожному часовому відтинку.

Констатуємо, що важливу роль у формуванні особистості та утвердженні цінностей відіграє мистецтво. Будучи специфічним засобом практично-духовного освоєння світу, формою суспільної свідомості та художньо-образного відображення дійсності, пізнання і оцінки особистості, мистецтво виступає як органічна єдність національного та загальнолюдського. Театр як соціальна інституція виконує виховні та культурні функції, які до-

зволяють забезпечити розвиток культури та передавати культурні цінності з покоління в покоління. У свою чергу, соціокультурні й виховні цінності є рушійною силою та засобами морально-етичної орієнтації, механізмами регуляції поведінки людини.

Історія виникнення й розвитку театрального руху в Східній Галичині висвітлюється сучасними науковцями в контексті становлення української театральної культури (О. Боньковська, Р. Пилипчук, В. Ревуцький, З. Регейло та ін.). Питання ж впливу театального руху на національно-культурне відродження українців цього регіону висвітлено побіжно. Відтак, **метою статті** є дослідження ролі театального руху в Східній Галичині у формуванні національної свідомості українців кінця ХІХ – початку ХХ ст.

Аматорський театральний рух у Східній Галичині другої половини ХІХ ст. став унікальним культурним феноменом, що утвердив національну ідею на її теренах, несучи просвітниць-

ку функцію. Як зауважив Борис Грінченко у праці «Народний театр», в Україні не може бути справжнього театру без української мови, а «народові треба здорової моральної і артистичної з літературного погляду драми», а не драми «гопака», «плачу», «крику», «горілки» [1, 174]. Як видно, він надав театру важливого значення у просвіті місцевого населення, в якому мова виступала головним чинником національного самоусвідомлення.

Після «Весни народів» (1848 р.) аматорські театральні гуртки почали активно створюватися при національно-культурних товариствах й організаціях Східної Галичини, що мали на меті популяризацію україномовних п'єс, розвиток українського репертуару. В 1864 році при Товаристві «Руська Бесіда» у Львові було створено театр, який дав початок професійному. Фактично це був перший український професійний театр Галичини, який дбав про розвиток української культури, національно-культурну просвіту галичан, формування їх духовно-культурних цінностей.

Подальший етап розвитку театального руху Східної Галичини пов'язаний з тим, що на зламі XIX – XX ст. культурне життя вирувало в українських гімназіях, де власними силами здійснювались постановки вистав, а також культурно-мистецьку палітру доповнювала діяльність драматичних гуртків професійних і просвітницьких товариств, зокрема таких як: «Воля», «Зоря», «Просвіта», «Сила», «Пласт» тощо. Слід зауважити, що майже кож-

на громадська організація, незважаючи на національну спрямованість, з метою самоутвердження та засвідчення свого існування прагнула мати драматичний гурток.

Особливо показовим є українське театральне життя учнівської молоді. Сценічні дійства приурочувались переважно до світських або релігійних свят. Часто вони проходили з благодійною метою: на підмогу вбогим студентам, школярам. Наприклад, молодь Дрогобича активно брала участь у різних театральних постановках: «...Так, драматичний гурток учнівської молоді «Бурси Св. Івана Хрестителя» в 1898 році поставив виставу «Москаль-чарівник», ... 1908 р. товариство «Сокіл» поставило січово-сокільську комедію Левка Лопатинського «Пожежа», а товариство «Січ» у 1913 р. – виставу «Степовий гість» [3, 129].

Вистави неодноразово ставили і в осередках «Просвіти». Так самодіяльний театр дрогобицької філії «Просвіти» навіть давав свої вистави за межами міста. Скажімо, 1911 року у Стебнику відбулася вистава «За сиротою Бог з калитою». Плідно працював аматорський драматичний гурток при Народному домі під управою о. Антіна Рудницького, який в 1910 р. з успіхом відіграв виставу «Хата» за селом». У стрийській філії «Просвіти» ставили такі п'єси, як «Украдене щастя» І. Франка, «Сватання на Гончарівці» Г. Квітки-Основ'яненка, «Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці» М. Старицького та ін. [4, 126]. Слід підкреслити, що у діяльності таких драмгуртків бра-

ли активну участь місцеві гімназисти та семінаристи.

Варто звернути увагу і на діяльність окружного відділу товариства «Взаємна поміч українського вчителства», що діяв у Дрогобичі. Навесні 1913 р. на честь Івана Франка тут було організовано виставу, на якій був присутній поет при тому, що «в умовах військового стану (1914) російська адміністрація в Галичині розпочала разом із галицькими москофілами запроваджувати порядки Російської імперії. Закриваються видавництва, газети, журнали, українські видання забороняється видавати, ліквідовуються всі громадські організації та українські школи, а підручники українською мовою нищаться» [2, 244].

Отож, український театральний рух Східної Галичини був спрямований на плекання рідної мови, поширення української літератури й культури, формування національної свідомості

населення. У витоків аматорського театрального мистецтва стояли не тільки, видатні тогочасні громадські діячі, але й прогресивна українська молодь. Беручи участь у театральних виставах, студенти та учні безпосередньо долучалися до української духовної історії й культури, а це сприяло формуванню їх національної самоідентифікації.

Література:

1. Грінченко Б. Народний театр [Історія театру від Котляревського до наших днів] / Б. Грінченко // Літературно-науковий вісник. – 1900. – Т. XI. – кн. 9. – С. 162-175.
2. Жулинський М. Г. Нація. Культура. Література: нац.-культ. міфи та ідейно-естет. пошуки укр. літератури / Микола Жулинський. – К.: Наук. думка, 2010. – 560 с.
3. Казимиров О. Український аматорський театр: дожовтневий період / О. Казимиров. – К.: Мистецтво, 1965. – 133 с.
4. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку ХХІ століття) / Науковий редактор Л. Тимошенко. – Дрогобич, 2009. – 319 с.

НАУКОВО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ІВАНА ПАНЬКЕВИЧА ПІД ЧАС ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Вайдич Т. В.

старший викладач українського відділення кафедри філології
Закарпатського університету імені Ференца Ракоці II

Ключові слова: Іван Панькевич, науково-освітня діяльність, Карловий університет, Український Вільний Університет, гімназія.

Key words: Ivan Pankevich, scientific and educational activity, Charles University, Ukrainian Free University, gymnasium.

В сучасній українській науці ім'я Івана Панькевича пов'язане з розвитком мовознавства та діалектології й фольклористики зокрема. Проте науково-педагогічна діяльність Івана Панькевича усе життя була спрямована на розвиток української освіти, науки і культури, не зважаючи на невизнання та нищівну критику його поглядів як з боку його опонентів (у боротьбі за українізацію освіти на Закарпатті у міжвоєнний період), так і з боку комуністичного режиму у Чехословаччині через звинувачення у буржуазному націоналізмі.

У працях сучасних українських дослідників В. Гомонная, В. Старости, П. Ходанича, В. Чикут, Г. Шикітки досить ґрунтовно висвітлено окремі віхи науково-педагогічної та організаційно-просвітницької діяльності І. Панькевича на Закарпатті міжвоєнного періоду. Водночас необхідно відзначити недостатню увагу науковців до його педагогічної й наукової роботи у період Другої світової війни.

Тому метою статті є висвітлення науково-педагогічної діяльності І. Панькевича під час Другої світової війни, яка була досить плідною, не дивлячись на складні суспільно-політичні та особисті обставини.

Після остаточної окупації Угорщиною закарпатських земель у березні 1939 року, Івану Панькевичу, який у той час очолював ужгородську гімназію, що була евакуйована у Перечин, вдалося перебраться до Відня, а звідти – до Братислави. У Братиславі професор Ян Станіслав посприяв І. Панькевичу в пошуках роботи. Він знайшов йому місце вчителя у братиславській гімназії, а також рекомендував його на посаду завідувача кафедри україністики, яка повинна була з'явитися з нового навчального року при Братиславському університеті. Проте, як зазначає відомий дослідник спадщини І. Панькевича М. Мушинка, «тодішні русисти університету, головним чином, москвофіли Погорелов і Перфецький, категорично поставилися проти заснування кафедри україністики» [2, с. 14].

У серпні 1939 року І. Панькевич перебрався до Праги. Тут його було прийнято вчителем до Другої празької гімназії на Виноградах, а згодом до жіночої реальної гімназії. Після звільнення у 1945 році Чехословацької республіки від німецьких окупантів І. Панькевича було призначено вчителем російської мови в Десяту гімназію в Карліні, де він пропрацював до пенсії (1950 р.) [5, 103].

Слід також зазначити, що під час окупації І. Панькевич попрацював чотири тижні в Карловому університеті (Прага). Завдяки своїй праці «Українські говори Підкарпатської Русі і сусмежних областей. Частина перша», яка вийшла у 1938 році у видавництві Слов'янського інституту в Празі, І. Панькевич вирішив габілітуватися на посаду приват-доцента української мови і літератури у Карловому університеті [5, 102]. Через політичні події, що відбулися у Чехословаччині в ці роки, його захист відбувся тільки у серпні 1939 року, а Друга світова війна, зміна суспільно-політичного устрою, що супроводжувався закриттям університету, завадили його педагогічній роботі у вищій школі.

Проте 20 жовтня 1939 року сенат Українського Вільного Університету (УВУ) в Празі затвердив постанову філософського факультету, до якого належав історично-філологічний відділ, про перенесення габілітації І. Панькевича з Карлового університету в УВУ та присвоєння йому звання доцента з української мови й літератури [1, 49]. Тут він працював впродовж

п'яти років (період німецької окупації Чехословаччини), поєднуючи роботу в гімназіях.

В УВУ І. Панькевич читав такі українські мовознавчі курси, як «Граматика церковно-слов'янської мови. Морфологія», «Історія української літератури від 1870 років (морфологія)», «Читання і інтерпретація староукраїнських текстів», «Інтерпретація творів новіших українських авторів», «Українська граматика української мови» та ін. [8, 67; 71]. Фактично він мав 5-6 годин тижневого навантаження в університеті. Його учнями були відомі українські й чехословацькі мовознавці: О. Зілинський, М. Неврлий, К. Ґеник-Березовський та ін. У квітні 1945 року І. Панькевича було обрано заступником декана філософського факультету УВУ [2, с. 15]. Після еміграції декана факультету В. Щербаківського до Німеччини, І. Панькевич очолив факультет, увійшовши в історію УВУ як останній декан його філософського факультету в Празі.

Крім педагогічної діяльності І. Панькевич продовжував активно досліджувати говори Підкарпатської Русі та місцевий фольклор [6; 7]. Разом з цим він займався вивченням літературознавчого процесу в Україні [3; 4]. Його копітка наукова праця була пов'язана і з діяльністю різних наукових товариств: Українським історично-філологічним товариством, Музеєм визвольної боротьби України, Слов'янським інститутом в Празі.

У середині травня 1945 року, в день похорону ректора УВУ О. Колесси, за-

гін контррозвідки СМЕРШу арештував І. Панькевича та ув'язнив на п'ять місяців. Утім, його невдовзі було звільнено, а Міністерство народної освіти Чехословаччини затвердило його габілітацію, що відбулася 1938 року в Карловому університеті і запросило педагога на посаду доцента української літератури в Карловому університеті. З 1947 року розпочався новий етап науково-педагогічної діяльності І. Панькевича у Чехословаччині.

Література:

1. З діяльності Українського В. Університету в Празі за друге десятиліття існування: 1939/40 шк. р. // Науковий збірник Українського Вільного Університету в Празі. – Прага, 1942. – Т. III. – С. 49.
2. Мушинка М. Іван Панькевич та сучасний стан дослідження його спадщини // Ivan Pankevych a otázky spisovného jazyka. Študie a materiály. – Prešov, 2002. – S. 10 – 26.
3. Панькевич І. До переміни естетичних поглядів Івана Франка в 1876-1878 рр. говорах // Праці Українського історично-філологічного товариства в Празі. – Прага, 1944. – Т. V. – С. 143–150.
4. Панькевич І. Літературний бідермаєр в галицько-українському письменстві // Праці Українського історично-філологічного товариства в Празі. – Прага, 1941. – Т. III. – С. 109–114.
5. Панькевич І. Мій життєпис // Ivan Pankevych a otázky spisovného jazyka. Študie a materiály. – Prešov, 2002. – S. 81 – 105.
6. Панькевич І. Тексти говору села Завадки на південнім Спиші на Словаччині // Sborník Matice Slovenskej. – 1940. – Ročník XVII. – Č. 1-2. – S. 95 – 97.
7. Панькевич І. Уваги до вияснення процесу ікавізму в українських південнокарпатських говорах // Науковий збірник Українського Вільного Університету в Празі. – Прага, 1942. – Т. III. – С. 293–308.
8. Програма викладів в УВУ в зимовому півроці 1940/41 // Науковий збірник Українського Вільного Університету в Празі. – Прага, 1942. – Т. III. – С. 66 – 74.

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ УКРАЇНИ: ДОСВІД МИНУЛОГО І СЬОГОДЕННЯ

Дзигаленко Л. М.

Комунальний заклад “Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №20
Вінницької міської ради”

Ключові слова: вчитель технологій, підвищення кваліфікації, система після-дипломної освіти

Keywords: technology teacher, certification training, system of postgraduate education

Ідея трудового навчання має давні корені. Як відомо, у традиційному суспільстві соціалізація дитини проходить через спільну з батьками працю, проте модернізаційні процеси поступово переривають патріархальні стосунки у сім’ї. Нині магістральним шляхом входження дитини у соціум є шкільне навчання, тому логічно постає необхідність організації трудового навчання у школі, причому наперед виходять проблеми його змісту і форми здійснення, а також постаті вчителя та його кваліфікації.

Систему підвищення кваліфікації вчителів технологій (трудового навчання) на теренах України варто розглядати за трьома періодами, що відповідають загальній історичній хронології: дореволюційний, радянський та пострадянський.

У дореволюційний період зародження перших організаційних форм підвищення кваліфікації вчителів пов’язано з подіями громадсько-політичного життя країни 1860-1870-х рр., зокрема підготовкою та проведен-

ням реформ у галузі освіти та місцевого самоврядування. Необхідність розвитку шкільної освіти усвідомлювалася і громадськістю, і владою, проте саме ініціатива знизу, переважно земств, сприяла проведенню заходів із підвищення кваліфікації вчителів. Влада не намагалася долучатися до цієї роботи, проте чітко зазначала своє право контролювати весь процес.

Організаційними формами підвищення кваліфікації вчителів були визнані взаємне відвідування уроків, педагогічні читання та бесіди, а основною дієвою формою – літні курси певного тематичного спрямування. Проте, останні не мали системності, залежали як від загальної громадсько-політичної ситуації в країні, так й від позиції місцевих чиновників Міністерств народної освіти та внутрішніх справ. У Правобережній Україні, де до 1904 р. не існувало земств, і більшість навчальних закладів знаходилася під контролем Найсвятішого Синоду, у справу втручалося ще й духовне відомство. Як правило, вчителі на курсах

мали можливість обговорити навчальні плани, програми, положення про навчальні заклади, методи навчання та виховання, інші організаційно-методичні питання шкільної освіти, обмінятися досвідом викладання та виховання. Щодо професійної компетенції, то аналіз тодішньої педагогічної літератури та публіцистики свідчить, що вчителів хвилювали насамперед проблеми системності викладання, розроблення посібників, методів викладання, способів оцінки знань учнів; проблеми, пов'язані із взаємодією сім'ї та навчальних закладів у розв'язанні виховних завдань; проблеми організації дозвілля учнів.

Особливо гостро проблема підвищення кваліфікації вчителів обговорювалася на I Всеросійському з'їзді з питань народної освіти (23 грудня 1913 – 3 січня 1914 рр.) [13]. Під час його роботи були сформульовані загальні критерії професійної компетентності народного вчителя, а саме: наявність загальної, не нижче середньої, спеціальної педагогічної освіти, постійна робота над розширенням та поглибленням професійних знань і вмінь. Уперше конкретно було визначено форми, зміст, цілі та завдання підвищення кваліфікації вчителів через курси, з'їзди (збори), обмін досвідом, спільну роботу вчителів, самоосвіту, екскурсійну і музейну роботу.

На з'їзді організація літніх курсів була названа загальнодержавною справою. Курси пропонувалося організовувати на трьох рівнях: повітовому, губерньському та обласному (в універси-

тетських містах). Основним завданням повітових курсів мало бути підвищення рівня соціально-педагогічної підготовки вчителів, поглиблене засвоєння «технічних подробиць педагогічної справи». Губернські курси мали покращити теоретичну підготовку вчителів із загальних і загальнопедагогічних предметів «для формування у слухачів інтересу до наукової роботи». Обласні курси передбачалося підпорядкувати насамперед вирішенню загальноосвітніх завдань [10]. Обговорювалося на з'їзді також питання запровадження інституту вчителів-інструкторів, теоретично і практично підготовлених, що призначались би вчительськими організаціями [10]. Так народжувалися основи методичної роботи.

Учасники з'їзду водночас відзначали, що є низка серйозних проблем, котрі впливають на професійне становлення і заважають розвиткові вчителя: низьке матеріальне забезпечення народних вчителів, недоступність спеціальної літератури, слабе охоплення вчителів курсами, фрагментарна мережа і відсутність системності у проведенні курсів. За оцінкою з'їзду, освітній рівень народних вчителів, які одержали освіту у 7-класних жіночих гімназіях, епархіальних училищах та міських училищах, не відповідав критеріям професійності вимог [10]. Отже, питання підвищення їхньої кваліфікації ще більш загострювалося.

У цілому, дослідники [8] відзначають, що дореволюційна практика була спрямована на підтримку кваліфікації вчителів, а не її підвищення, причому

акцент робився на власне педагогічній складовій. Підвищення кваліфікації мало децентралізований характер, не мало державної підтримки, імперський уряд не заохочував активності учительської громадськості. Не існувало жодної спеціальної установи, в завдання якої входило б підвищення кваліфікації вчителів, включаючи розроблення програм і проведення курсів.

Проблема підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання повністю вписувалася у загальну імперську ситуацію. Це було справою громадськості, хоча існувало чимало зацікавлених у цьому організацій, адже трудове навчання розглядалося як складова професійної підготовки учнів, майбутніх робітників, утилітарний спосіб, що сприяв би розвитку промисловості, підвищенню продуктивності праці. Відповідно, кваліфіковані вчителі здатні були б виховувати кращих робітників.

Прискорення модернізації країни у другій половині XIX ст. вимагало від населення нових сценаріїв проживання власного життя, нових трудових навичок, котрі патріархальній сім'ї одержати було неможливо, тому через школу можна було б організувати масове поширення нових знань і навичок. Запровадження у школах трудового навчання як самостійного предмета могло наблизити шкільну освіту до вимог науково-технічного прогресу та практики. Цей предмет оцінювався також як такий, що має педагогічний характер, тобто здатний розвивати і виховувати учнів. Під трудовим на-

вчанням традиційно розумілося засвоєння основ ручної праці, різних ремесел, рукоділля, сільського господарства, навичок з догляду за шкільними садами і городами.

Запровадження у 1884 р. трудового навчання стало значною віхою в справі реформування школи у Російській імперії. На українських теренах найбільшої популярності як фахівці з трудового навчання досягли викладач Харківського вчительського інституту М. П. Столпянський (1834 – 1909), основні ідеї якого було викладено у брошурі «Уроки работы в общеобразовательных училищах» (Санкт-Петербург, 1894) [12] та директор народних училищ Херсонської губернії В. Г. Фармаковський (1842 – 1922), який трудове навчання популяризував усе своє життя, зокрема за допомогою книг «Методика ручного труда по системе Саломона» (Одеса, 1889), «Педагогика дела. Теория и практика трудового обучения в школе» (Одеса, 1911) [14].

На території сучасної Вінниччини чимало корисного зробив М. О. Хитько (1868 – після 1933). Обіймаючи посаду доцента з методики викладання, працював у Вінницькому українському педагогічному технікумі ім. І. Франка [11]. Він закінчив курси з викладання ручної праці у Петербурзькому вчительському інституті. Свій досвід та ідеї згодом виклав у низці книжок, серед яких треба відзначити «Показательный садик» (Київ, 1913), «О летних курсах для учителей» (Київ, 1914), але головною стала «Ручной

труд: опыт руководящих правил для классного ручного труда» (Козятин, 1913). Червоною ниткою через його праці проходить думка, що вчителів треба спеціально готувати до викладання трудового навчання [15].

У тісній співпраці з Подільським товариством сільського господарства і сільськогосподарської промисловості (Вінниця) у вінницьких церковно-вчительській школі, учительській семінарії та учительському інституті читалися спеціальні курси з городництва та садівництва для майбутніх вчителів, проводилися практичні заняття з набуття деяких ремісничих навичок. Поступово складалася методика підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання або їхньої перепідготовки. В цілому, їхня загальна педагогічна підготовка передбачала вивчення історії поширення трудового навчання в Російській імперії, ознайомлення з його теорією і практикою за кордоном; аналіз поглядів зарубіжних педагогів на зміст і методи його викладання в школі європейських держав, різних підходів до оцінки ролі і значення предмета тощо. Методична підготовка вчителів полягала у вивченні різних підходів до організації навчання, оцінки різних видів трудового навчання, а також питань вибору системи і методів навчання, обладнання класів, пристроїв і виставок. До складу фахової підготовки входило вивчення технологічних відомостей про матеріали, інструменти, верстати, а також безпосереднє освоєння на практиці прийомів, способів роботи з різними матеріалами, почи-

наючи з паперу і закінчуючи листовим і сортовим металом. Спеціальна підготовка була орієнтована на освоєння шкільних програм [4].

Як зазначає український дослідник М. В. Карелін, на підросійських українських теренах при загальноосвітніх школах переважно створювалися додаткові курси і класи, що готували своїх учнів до різних видів ремісничих (столярної, слюсарної, теслярської, шевської, палітурної тощо) і сільськогосподарських робіт (садівництва, городництва, бджільництва) [5, 15]. Запровадження у навчальні плани предметів трудового циклу залежало, головним чином, від місцевих умов та інтересів. Ці ремісничі класи й курси не мали, як правило, необхідної матеріальної бази, підготовлених учителів; вибір спеціальності часто мав випадковий характер, організація і зміст спеціальної підготовки також були недосконалими. Спостерігалася ще й різниця у змісті трудового навчання між світськими та церковними школами. В світських однокласних школах набагато частіше зустрічалося викладання рукоділля, садівництва, городництва, а у двокласних школах – ще й бджільництва, чоботарського ремесла, шовківництва, ручної праці. В світських школах програма трудового навчання була набагато різноманітніша, ніж у церковних, і більш пристосована до умов життя населення. У середній школі більша увага приділялася ручній праці, ніж ремеслам.

У переважній більшості шкіл предметів трудового циклу викладали зви-

чайні вчителі шкіл або ж майстри, які не мали педагогічної освіти [5]. Тому проблема підвищення кваліфікації вчителів довго залишалася актуальною, навіть у 1910-х рр. Сутність підвищення фахової компетентності полягала у механічному нарощенні фахових практичних знань, умінь і навичок. Воно частіше відбувалося шляхом спеціальних місячних курсів певної тематики, котрі швидше давали нові знання та навички щодо чергового напрямку практичної діяльності.

Події Української революції (1917–1920) викликали значне поживлення серед педагогічних працівників, адже українізація школи вимагала від них нових знань і навичок, швидко здобути які можна було лише на курсах. Ситуацію ускладнювало те, що у роки Першої світової війни чимало чоловіків-учителів було мобілізовано в армію, а їхні місця зайняли жінки без відповідної підготовки. Водночас у ці роки більшовицька влада формувала своє бачення радянського вчителя та вимоги до нього. Основним завданням цього періоду була підготовка вчителів до ролі активних провідників суспільно-політичних ідей радянської влади на місцях. Беручи курс на активний розвиток шкільної освіти, через брак педагогів було прийнято рішення про їхню підготовку на річних педагогічних курсах на базі середньої освіти. Випускники мали швидко засвоїти мінімальну суму суспільно-політичних, педагогічних і методичних знань, тому у подальшому вони конче потребували підвищення професійного рівня.

У цілому відповідні заходи спочатку були спрямовані на просвітництво та підвищення освітнього рівня самих вчителів, а лише потім на удосконалення професійної кваліфікації. Методичні та загальнопедагогічні питання ігнорувалися, головною метою вважалося: озброїти вчителя методикою громадсько-корисної праці, методикою навчання праці, вмінням організовувати дитяче самоврядування, встановлювати зв'язки школи з піонерським рухом. Саме це закладалося в основу моделі професійної компетентності педагога та його перепідготовки. В центрі уваги була робота з підвищення загальноосвітнього та ідейно-політичного рівня учителів.

У колишньому СРСР система підвищення кваліфікації працівників освіти досить швидко набула статусу державної структури в галузі освіти. Упродовж 1920-х рр. відбулася реорганізація успадкованих від минулого організаційних форм підвищення кваліфікації: різних видів педагогічних курсів, з'їздів і конференцій. Поступово до них додалися заочні курси, екскурсії виробничого і загальнокультурного характеру, практикуми, стажування, а також колективні (загальна методична робота в школах) і індивідуальні (самоосвіта) форми роботи. Паралельно кристалізувалося бачення вимог до нового радянського педагога: «Під підвищенням кваліфікації розумівся процес безперервного і планомірного «пристосування» працівника до рівня вимог, які висувалися до нього соціальним середовищем

(суспільством, партією, дитячим закладом)» [16, 24].

У 1930-1950-х рр. посилилася методична складова системи підвищення кваліфікації: проводяться заняття з оволодіння технологіями педагогічної праці, практичними вміннями; актуалізується проблема вивчення, узагальнення та пропаганди передового педагогічного досвіду; проводиться атестація на звання вчителя початкової і середньої школи; в областях створюються інститути удосконалення кваліфікацій вчителів. Основними їхніми структурними підрозділами стали навчально-методичні кабінети. До кінця 1940-х рр. було визначено, що вчителі для підвищення рівня своєї кваліфікації повинні проходити в інституті удосконалення місячні курси один раз на п'ять років. На курсах основна увага приділялася вивченню марксистсько-ленінської теорії, розгляду актуальних проблем педагогіки і психології, теорії і методики відповідного предмета.

На початок 1960-х рр. було завершено формування системи єдиної загальносоюзної (державної) системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Наприкінці радянського періоду інститути удосконалення кваліфікації вчителів проводили курси (місячні з відривом від виробництва, довгострокові очно-заочні), методологічні та тематичні семінари, практикуми, цикли лекцій, навчальні індивідуальні та групові консультації тощо, здійснювали навчально-методичну розробку програмно-лекційного матеріалу для педагогічних працівників своєї тери-

торіальної приналежності, навчально-методичну роботу з учителями (відвідування і аналіз уроків і позакласних заходів вчителів, участь у педрадах шкіл, участь в організації регіональних і місцевих науково-практичних конференцій, педагогічних читань, виставок тощо), опікувалися виданням посібників, збірників і брошур про передовий досвід вчителів регіону, проведенням експериментальної роботи.

Система перепідготовки вчителів визначалася такими основними принципами: плановість і повне охоплення вчителів; безперервність процесу підвищення кваліфікації упродовж всієї педагогічної діяльності; обумовленість і взаємозв'язок змісту підвищення кваліфікації і завдань, що стоять перед державою і школою; орієнтація на активні методи курсової роботи; взаємозв'язок курсів, самоосвіти та інших форм підвищення кваліфікації; стимулювання творчих пошуків вчителів; провідна роль самоосвіти [7, 351]. Прижилася ідея диференціації змісту підвищення кваліфікації педагогів з урахуванням рівня їхньої підготовки, стажу, інтересів і потреб. Але реальна практика і декларовані підходи до організації роботи з підвищення кваліфікації педагогів далеко не завжди співпадали. Російський вчений Н.М. Чегодаєва вважає, що ігнорувався національний компонент підвищення кваліфікації, існувало протиріччя між короткими хронологічними рамками курсів і реально існуючою потребою у безперервному підвищенні кваліфікації, не існувало цілісних програм

підвищення кваліфікації, які б забезпечували б нерозривний зв'язок курсів, колективних форм методичної роботи і самоосвіти. У роботі з вчителями зберігалися елементи формалізму, шаблону та рецептурності, не приділялося достатньої уваги стимулюванню творчого пошуку вчителів [17].

Загальні проблеми радянської школи проявилися і щодо впровадження трудового навчання в навчальний процес. Попри декларування з перших років нової влади про необхідність «підтягування» вчителя до виробництва, на курсах підвищення кваліфікації вчителі трудового навчання вимушені були значну частину часу приділяти вивченню основ марксизму-ленінізму та партійних документів. Із зростанням шкільної мережі належної уваги до перепідготовки цих вчителів-предметників не приділялося, так само залишалася слабкою шкільна навчально-матеріальна база, що не відповідала завданням технічного та електротехнічного виробництва – все це врешті-решт призвело того, що трудове навчання в 1937 р. було скасовано і перестало існувати як самостійний навчальний предмет.

У воєнні та повоєнні роки праця дітей активно використовувалася й у сільськогосподарській, й у виробничій діяльності як підсобна. З часом із зростанням освітнього рівня відсутність профільного навчання позначилася на практичній підготовці школярів до праці, особливо у сфері виробництва. Його знову почали відновлювати в школі з 1954/55 навчального року, па-

ралельно почалась спеціальна підготовка вчителів у педагогічних інститутах. У цей самий період з'явилися авторські методики трудової підготовки та виховання учнів українських педагогів В.О. Сухомлинського, І.Г. Ткаченка, згодом – О.А. Захаренка. Як правило, майбутніх учителів навчали на фізико-математичних і природничих факультетах, де студенти мали можливість набути політехнічні знання та уміння в процесі вивчення відповідних навчальних курсів, згодом спробували, хоч й не дуже вдало, відкрити індустріально-педагогічні та інженерно-педагогічні факультети. В такій ситуації вчителі трудового навчання найбільше з педагогічних фахівців потребували оновлення профільних знань, умінь і навичок.

У 1984 р. були прийняті «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». У галузі трудового виховання молоді реформа ставила завдання «корінним чином поліпшити постановку трудового виховання, навчання і професійної орієнтації в загальноосвітній школі; посилити політехнічну, практичну спрямованість викладання; значно розширити підготовку кваліфікованих робітничих кадрів у системі професійно-технічного навчання; здійснити перехід на загальний професійний освітній рівень молоді» [6]. Для цього, зокрема, був запроваджений курс «Основи виробництва. Вибір професії», проте, незабаром, наприкінці 1980-х рр. від цієї реформи відмовилися і повернулися до попередніх навчальних програм. Варто відзначити,

що в цілому, у СРСР на той час вдалося створити державну систему трудової підготовки учнів у школі.

Тривалий час підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання було зосереджено на їхньому ознайомленні з інформацією щодо змісту шкільних предметів, зокрема з вивченням нових програм і підручників. У роботі курсів переважав інформаційний підхід, адже потрібно було у максимально короткі терміни ознайомити слухачів із змістом конкретного комплексу матеріалів, тому курси мали вузькоспеціалізований характер. Для вчителів трудового навчання, які доволі часто перекваліфіковувалися з фахівців інших професій, передбачалися загальні педагогічні курси. Відсутність чіткого бачення реального, а не декларованого, змісту і способів реалізації трудового навчання, відсутність системної підготовки профільних вчителів ставили перед системою підвищення кваліфікації педагогів складні завдання, особливо щодо конкретних напрямів і форм роботи з реалізації програмних завдань. У цілому, в радянський період система підвищення кваліфікації розвивалася переважно екстенсивним шляхом, орієнтуючись на кількісні показники. І за оцінкою С.П. Дем'янчука, підвищенню кваліфікації вчителів трудового навчання не приділялося належної уваги [2, 7].

У пострадянський період (з 1990-х років) у зв'язку з перебудовою системи управління в країні і докорінними змінами в змісті, структурі та способах управління державною системою осві-

ти, впровадженням нових освітніх стандартів починається етап реформування і модернізації системи підвищення кваліфікації вчителів відповідно до вимог суспільного життя України. Стратегічним напрямом розвитку освіти є створення нової моделі школи, що має враховувати потреби постіндустріального суспільства, зокрема індивідуалізації та інформатизації освіти. Ці зміни вимагали активного включення системи підвищення кваліфікації в процес трансформації вчителів для роботи в нових умовах, проте упродовж 1990-х років система не зуміла адекватно відреагувати на виклики часу. Паралельно профільному міністерству через низку об'єктивних і суб'єктивних причин не вдалося розробити ефективний законодавчий механізм для збереження і розвитку матеріальної бази трудового навчання учнів, у нормативних документах недостатньо уваги приділялося поліпшенню професійної підготовки та умов діяльності вчителів трудового навчання. Відмова суспільства від підготовки майбутніх працівників виробництва у шкільній системі взагалі дезорієнтувала вчителів трудового навчання.

Реальною спробою поступового виходу з кризи можна вважати запровадження в 2004 р. Державним стандартом базової і повної середньої освіти такої освітньої галузі, як «Технології». Головним орієнтиром навчальної програми з трудового навчання (2005) був обраний розвиток здатності школярів до самоосвіти, зокрема за допомогою технологічної підготовки на основі ви-

вчення процесів перетворення матеріалів, енергії та інформації. Нова освітня галузь мала б стати багатоплановою практико-орієнтованою основою системи загальної освіти, проте, зосередившись на побутовій та виробничій сферах діяльності, вона втратила свої перспективні позиції. виправити ситуацію мало би запровадження в 2011 р. Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, де метою освітньої галузі «Технології» було визначено «формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві» [3].

Усе це разом поставило перед вчителями технологій необхідність оволодіння новим масивом знань, умінь і навичок, серед яких на перший план виходять не тільки знання сучасної техніки й виробничих технологій, структури й організації різних видів виробництва, їх сучасного стану, тенденцій і перспектив розвитку, систем і засобів управління обладнанням, а й засвоєння нових технологій навчання.

Нині вважається, що традиційне підвищення кваліфікації вчителя як основного способу його розвитку віджило своє. Від 2002 р. в Україні законодавче закріплено, що віднині діє система післядипломної освіти, що включає перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю (підвищення кваліфікації) та стажування. У Законі України «Про вищу освіту» (2014) у статті 60 визначено, що «післядипломна освіта – це спеціалізоване вдо-

сконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [9].

Магістральним шляхом розвитку кваліфікації вчителя нині є напрям від «підтримуючого» навчання до інноваційного, що триває все життя. Для активної і компетентної участі учителя у реформуванні освітньої сфери має діяти система післядипломної освіти, котра б забезпечувала різні форми її організації, а саме: системне самостійне навчання (самоосвіта), підвищення кваліфікації (різне за тривалістю), перепідготовка, стажування, навчання у цільовій аспірантурі /докторантурі та дистанційна освіта.

У цілому, зміст післядипломної освіти учителів технологій має визначатися з урахуванням загальнодержавних і регіональних пріоритетів та містити три взаємопов'язані блоки структурованих за модульним принципом дисциплін: соціально-психологічних, професійно-педагогічних, спеціально-предметних. У системі післядипломної освіти на відміну від базової педагогічної освіти неможливо зафіксувати надовго будь-які стандарти змісту освіти, тому важлива постійна аналітична робота щодо потреб суспільства, випереджаюча діагностика і модульний підхід до структурування змісту навчання, – все це разом дає можливість гнучко і швидко реагувати на виклики та потреби сьогодення, особливості інтересів і темпів навчання

різних груп і осіб. Це дає можливість слухачам самостійно обирати потрібні саме їм модулі; в такий спосіб реалізується гуманізація системи післядипломної освіти, що може розглядатися як інновація, як перехід від усередненого безособистісного до особистісноорієнтованого підходу до слухачів усіх вікових категорій і рівнів підготовки. Для реалізації такого підходу до організації підвищення кваліфікації вчителів необхідна диверсифікація структури освітніх програм. У розробленні освітніх траєкторій необхідно орієнтуватися на кожного слухача, враховуючи вік, рівень фахової компетентності, кваліфікації, педагогічний стаж і досвід, майстерність, місце проживання (місто, село), умови життя, гендерні можливості, навіть індивідуальні особистісні якості. Важливою складовою інноваційної діяльності має стати інформатизація навчального процесу.

Інформаційні технології дозволяють організувати післядипломний освітній з індивідуальним темпом навчання, без відриву від виробництва і від звичного середовища мешкання, незалежно від місця проживання педагога, і перейти до наступного етапу – до дистанційного навчання.

Отже, сучасний учитель має вміти навчатися все життя, і система післядипломної освіти має створити додаткові умови для формування та реалізації цього вміння.

Література:

1. Вінницький обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників. – Вінниця, 2014.
2. Дем'янчук С.П. Трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України (1945 – 1999 рр.): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.П. Дем'янчук ; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 16с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1392 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-11-23> (16.08.16).
4. Етсуо Е. Ручной труд в образовательных учреждениях России (1884 – 1917 гг.) [Электронный ресурс] / Е. Етсуо, Н.В. Котряхов // PORTALUS.RU: науч. цифр. б-ка. – URL: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193142623&archive=1195596785&start_from=&ucat=& (28.07.2016).
5. Карелін М.В. Трудове навчання у загальноосвітніх закладах Харківської губернії у другій половині XIX – на початку XX століття: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Карелін ; Луганс. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005
6. Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы [Электронный ресурс]: Постановление Верховного Совета СССР от 12 апреля 1984 г. // Петербург. правовой портал. – Режим доступа: <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=45818> (12.08.16)
7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / М.Н. Колмакова, Н.Н. Кузьмин, С.Э. Каркин, Ф.Г. Паначин (отв. ред.). – Москва: Педагогика, 1987. – 414 с. С. 351
8. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф.Г. Паначин. – Москва: Педагогика, 1979. – 216 с.;

10. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 1 лип. 2014 р. // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (14.08.16)
11. Резолюция Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г. (по секциям и комиссиям). – СПб., 1914. – 55 с.
12. Соломонова Т.Р. Доля М.О. Хитька – представника вчительської інтелігенції Поділля першої третини ХХ ст. / Т.Р. Соломонова // Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М.Коцюбинського. Сер.: Історія. – Вінниця, 2009. – Вип. 15. – С. 209-211.
13. Столпянский Н.П. Уроки работы в общеобразовательных училищах: доклад в Постоянную комиссию по техническому образованию при И. Р. Т. Обществе 22 марта 1894 года / Н.П. Столпянский. – СПб., 1894.
14. Труды Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования с 22 декабря 1913 г. по 3 января 1914 г. Вып. 1, 2, 4. – Пг., 1915–1916
15. Фармаковский В. Методика ручного труда по системе Саломона, директора Нэсской учительский семинарии / В. Фармаковский. – Одесса, 1889. – 94 с.
16. Хитьков Н.А. Ручной труд: опыт руководящих правил для классного ручного труда: пособие для зав. училищами, преподавателей и воспитанников учеб. ин-тов, семинарий и курсов / Н.А. Хитьков. – Казатин, 1913. – 22 с.
17. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917-1981 гг.) / П.В. Худоминский. – Москва: Педагогика, 1986. – 184 с.
18. Чегодаев Н.М. Организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград, 1991. – 18 с.

УДК:37.014.521(477.43/44) «17-18»

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПОДІЛЬСЬКІЙ ДУХОВНІЙ СЕМІНАРІЇ (КІНЕЦЬ XVIII– ПЕРША ПОЛ. XIX СТ.)

Т.П. Зузяк

м. Вінниця, Україна

T.P. Zuzyak. The features of the professional development of future teachers in Podolie Seminary (end of XVIII – the first half. XIX c.). Using the literary and archival sources for the tracing the peculiarities of future teachers in Podolie Seminary (end of XVIII – the first half. XIX c.). Considered the history and educational activities of Podolie Seminary. Proved that the seminary of Podolie has made remarkable progress in the development of teacher education in the region. Traced the tendency to pedagogic of church education, new forms and methods of teaching spiritual and secular subjects, the realization that the spiritual father will work for the pedagogic and church educational area.

Keywords: Podolie seminary, religious men colleges, the educational system, teacher education.

Духовна освіта на Поділлі має давні традиції й тісно пов'язана з історією Поділля. Вивчення та аналіз літературних джерел, архівних матеріалів дозволяє стверджувати, що в підготовці вчителя на Поділлі кінця XIX – початку XX століть важливу роль відіграла Подільська духовна семінарія, яка була єдиним найдавнішим середнім духовним навчальним закладом освіти на Поділлі в розглядуваний період. Проблема професійного становлення особистості майбутніх учителів у Подільській духовній семінарії (кінець XVIII – перша половина XIX ст.) мало досліджена у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах. Серед сучасних дослідників історії освіти в Україні слід відзначити В. Перерву, І. Сесака, А. Лисого, В. Колесник.

Метою даного дослідження є висвітлення особливості професійного становлення особистості майбутніх учителів у Подільській духовній семінарії (кінець XVIII – перша пол. XIX ст.)

У 1798 р. Єпископ Брацлавський і Подільський Преосвященний Іоаннікий Полонський, вихованець Київської академії, який довгий час працював на педагогічній ниві при Смоленській семінарії, згідно із Законом від 18 грудня 1797 р. і відкрив у м. Шаргороді при Свято-Миколаївському монастирі Подільську духовну семінарію [1, с.35].

До початку 1800 р. в семінарії були відкриті такі класи: нижчий граматичний (проформа), середній граматичний (інфіма), вищий граматичний (синтаксис) і введено викладання іс-

торії, географії, польської, німецької та грецької мов та малювання. В 1802 р. розпочали функціонувати поетичний, філософський і риторичний класи та введено викладання французької мови, а в 1804 р. відкрито богословський клас [1, с.35, 38]. В 1806 р. відбувся перший випуск у кількості 55 чоловік. Чисельність учнів стрімко збільшувалась, якщо в 1799 р. було 286 учнів, то в 1802 р. – 625, а в 1805 р. вже 700 [2, с.6]. Зазначимо, що першими вчителями семінарії стали вихованці Київської духовної академії з місцевих уродженців яким був відомий моральний та релігійний стан народу, його недоліки, а також дух і характер майбутніх вихованців семінарії. Окрім цього до перетворення семінарії у 1817 р. вчителями були також вихованці Севської духовної семінарії, а також представники духовенства з Польщі. Одні з них отримували освіту в Київській академії, інші в католицьких та уніатських школах [1, с.41].

У 1806 р. семінарія була переведена до м. Кам'янця й утримувалась на місцеві кошти і кошти Святійшого Синоду [3, с.29]. Ректори духовної семінарії були разом і настоятелями Кам'янецького Свято-Троїцького монастиря. Першим ректором Подільської духовної семінарії в м. Кам'янці був архімандрит Іннокентій Ставицький (1805 – 1809 рр.) [4, с.186].

З 1808 р. семінарія в повному складі вела освітню роботу в м. Кам'янці, а в м. Шаргороді залишились нижчі класи риторики під назвою Подільсько-Шаргородська семінарія [2, с.7].

Семінарія була влаштована на зразок Київської духовної академії. Предмети поділялись на ординарні, тобто для викладання яких призначався особливий вчитель, та екстраординарні, які викладались вчителями ординарного предмету. Розподіл та назви класів були такі ж як і в Київській академії. Вихованці початкових класів (риторики) називались учнями, вихованці філософії та богослов'я – студентами. Так студенти класів філософії та богослов'я, окрім обов'язкового вивчення ординарних предметів, мали право вільно обирати для спеціального вивчення один з предметів, опанування якого розпочиналось раніше, бо в цих класах вивчалась предмети поєднаного циклу – математика з геометрією та математична географія. Крім того хто мав бажання, навчались малюванню, а нотний спів вивчали всі учні без винятку [2, с. 8-9].

Для поліпшення рівня знань і вмінь в нижчих класах учні розподілялись за успіхами на три «розряди». Цей розподіл робився для спонукання до змагання між вихованцями. Для того, аби вчителю було легше слідкувати за успішністю своїх учнів призначались аудитори в кожному класі і аж до риторики. Аудитори перевіряли пройдений матеріал до приходу вчителя і робили позначки навпроти прізвища учня в зошиті, які потім представляли вчителю [2, с.11].

В семінарії часто влаштовувались диспути для студентів класів філософії та богослов'я, що давало можливість вчителям слідкувати за рівнем знань

студентів. Ці диспути сприяли розвитку самостійного мислення учнів, змушували вихованців бути уважними до свого вчителя, натомість вчителю давали можливість слідкувати за постійним розвитком та ступенем засвоєння навчального матеріалу. В педагогічному сенсі такі диспути сприяли зближенню викладачів та вихованців, організації суб'єкт-суб'єктивної взаємодії. Крім цього практикувались публічні диспути, що проходили російською та латинською мовами щорічно під керівництвом священнослужителів [2, с.12]. Студенти класів філософії готували так звані дисертації, які вони декламували на пам'ять в усіх трьох цервах м. Шаргорода. В суботу та в останні дні місяця проводилась перевірка знань студентів у формі усного опитування. Як результат, на думку В. Приходько семінаристи більш ґрунтовно опановували предмет, особливо духовного спрямування і за рівнем освіченості відрізнялись від випускників гімназійних установ [5, с.32].

Кращі вихованці семінарії після закінчення курсу вступали до духовних академій; велика частина вихованців призначалася єпархіальним керівництвом на місця священно- та церковнослужителів, а також на посади вчителів і наглядців в духовні навчальні заклади. Аналіз стародруків дозволяє констатувати той факт, що з першого курсу семінарії, в 1803 р. було направлено на навчання у Київську академію Сильвестра Гогоцького і Григорія Левицького для підготовки їх як учителів. У 1808 р. в цю ж академію направ-

лений випускник Григорій Александрович; в 1814 р. – Василь Романовський і Фома Татомир [6, с.871].

Варто зазначити, з початку XIX ст., за взірцем реформи Наполеона у Франції, змінилась система духовної освіти в Російській імперії, адже до початку XIX ст. не існувало нагляду за семінаріями та загального Статуту. Держава та церква приклали чималі зусилля, але розповсюдження освіти й суто православного релігійного виховання, що потребували всебічного реформування. В 1808 р. всі духовні школи були об'єднані під єдиним керівництвом особливого духовно-навчального відомства – Комісії духовних училищ, яке безпосередньо відносилось до Святійшого Синоду і якому належали затвердження семінарського Статуту та здійснення реформи духовних училищ. Відомство було розділене на академічні округи, а всі духовні училища поділені на чотири види: академії, семінарії, повітові та парафіяльні училища [7, с.6].

Таким чином, Подільська духовна семінарія, що була влаштована на зразок Київської духовної академії, проіснувала 19 років до її реорганізації у 1817 р. Освіта в семінарії була схоластичною, а за своєю спрямованістю освітній заклад проіснував як суто класичний та однотипний, бо основна увага була спрямована на наслідування єзуїтських шкіл, у яких основна увага відводилась вивченню латинської мови. У викладачів не було необхідної спеціальної педагогічної підготовки, та й відсутність педагогічної літератури для

розвитку й саморозвитку професійно-педагогічних компетенцій теж негативно відбивалося на рівні викладачів. Не дивлячись на це, у викладачів існувала потреба ретельно навчити своїх вихованців, випускники отримували ґрунтовні знання з німецької, французької та польської мов, оволодівали достойно математикою (клас алгебри та геометрії був відкритий у 1805 р., коли в учнів були вже достатні успіхи з арифметики). Варто відзначити, що в 1800 р. священик А. Киселевський просив дозволу викладати арифметику за методами Київської академії, бо учні середнього та вищого граматичного класу не могли знайти в книзі навіть сторінку та параграф. Першим викладачем алгебри та геометрії у Подільській духовній семінарії був учитель поезії священик, а це в свою чергу негативно позначилось на рівні математичних знань учнів [2, с.15-16].

Реформування Подільської духовної семінарії разом з училищами розпочалось у 1817 р. на підставі відповідного припису із Санкт-Петербурзької духовної академії, який супроводжувався відомостями і посібниками: конспектами семінарських навчальних предметів; розкладом навчальних годин; реєстром класичних книг і навчальних підручників, уживаних в повітових і парафіяльних училищах. Крім цього правління духовної семінарії мало повідомляти в правління Санкт-Петербурзької духовної академії, зокрема в Київському навчальному окрузі, роз'яснення про необхідність відкриття семінарії та інших духовних закладів освіти[8, арк.4].

До 1833 р. на Поділлі існувало 3 духовних чоловічих училища: Приворотське, Шаргородське (Тиврівське) та Кам'янецьке, [2, с.47]. У 1833 р. було відкрито Тульчинське чоловіче духовне училище. Слід зазначити, що впродовж усього часу існування училища зберігали постійний зв'язок із семінарією, отримуючи від неї своїх наставників та викладачів, готуючи своїх вихованців для вступу до семінарії. Щорічно до семінарії прибувало близько сотні вихованців духовних училищ. Недарма, В. Приходько охарактеризував Подільську духовну семінарію як «річку, яка приймала в себе чотири струмочки, що текли до неї з Тульчина, Тиврова, Привороття і Кам'янця» [5, с.46]. Так, в Хмельницькому обласному державному архіві (м. Хмельницький) зберігаються цінні матеріали про освітньо-виховну діяльність духовних училищ Поділля з початку XIX ст., де почасти дозволяють прослідкувати їх вплив на освітню політику краю[8].

Розглядаючи в хронологічній послідовності педагогічну освіту на Поділлі в контексті реформ XIX ст. варто більш детально зупинитися на освітній діяльності Подільської духовної семінарії, яка після 1819 р. входила до округу Київської академії. Вищу адміністративну владу складали: Святійший Синод і Духовно-навчальне правління, до 1839 р. – Комісія духовних училищ [2, с.32-33]. Після реформування відбулись зміни в навчальній частині закладу. Замість попередніх частих іспитів (суботніх і місячних), іспити проводились два рази в рік – в грудні та липні. Приватні

та публічні диспути, як форма педагогічного мистецтва, були ліквідовані. Попереднє розподілення учнів за успіхами замінено розрядами: першим, другим і третім. Звання студента отримували учні вищого відділення, які закінчили курс з першого розряду. Відбулись також ґрунтовні зміни у викладанні і розподілу за класами навчальних предметів. Предмети поділялись на головні та другорядні: до перших належали богословські предмети, філософія, словесність, вивчення яких відбувалось латинською мовою. Викладання богословських наук посилилось та стало більш систематичним. Читання загальної словесності, що відбувалось за підручникам з основ риторики автора Бургія та риторики М. Ломоносова, керівництва до церковного красномовства, та теорії поезії обмежувалось лише в нижчому відділенні. Спільне вивчення географії та загальної історії було відмінено, географія викладалась у вищому відділенні повітових училищ, а загальна історія тільки в нижчому відділенні семінарії. Викладання математики та фізики обмежувалось тільки середнім відділенням. Вивчення французької та німецької мов відбувалось за вибором вихованців, а єврейська мова стала обов'язковою для всіх учнів вищого відділення. Разом із тим польська мова відмінена після реформування, однак введена в 1821 р., викладання польської мови відновилось і лише було скасоване в 1833 р. [8, арк.15].

Вивчення стародруків розглядуваного періоду дозволяє стверджувати про часте варіювання предметів ви-

кладання в семінарії. Так, у 1838 р. в Подільській духовній семінарії було введено окреме вивчення російської церковної історії у вищому відділенні. Викладання математики було перенесено в нижче відділення. А з 1839 р. біблейська історія викладалась в середньому відділенні та було введено викладання у вищому відділенні патристики – історичного вчення про діячів Церкви [1, с.49].

Варто зазначити, що до початку 40-х років XIX століття навчання в семінарії було виключно теоретичним [1, с.50]. Така постановка освітньої політики в Подільській духовній семінарії призводила до невілювання процесу учіння, бо лише теорія не могла розвинути у випускників необхідних професійних рис, що сприяли б розвитку комунікативності, здатності до передачі досвіду, гармонійності почуттів тощо. Навіть священнослужителі-випускники семінарії, виходили мало-підготовленими для впливу на прихожан, не говорячи про майбутніх учителів. Ці обставини спонукали керівництво духовної семінарії та очільників Подільської єпархії здійснити низку реформ, спрямованих на олюднення й опочуттєвлення навчально-виховного процесу, привнесення в процес учіння нових форм і методик розвитку особистості випускників навчального закладу.

Так, згідно із реформою 1841 р. ввели нові предмети викладання як духовні так і світські. Викладання латинською мовою богословських, словесних і філософських наук переведе-

но на російську, а з філософських наук залишались лише логіка та психологія. Деякі предмети були перенесені з одного відділення в інше, а французька, німецька та єврейська мови стали обов'язковими для вивчення [1, с. 53]. Було започатковано викладання основ медицини, сільського господарства та природничих наук [2, с.41-43].

А у 1849 р. Указом Святійшого Синоду випускники першого розряду семінарії мали право призначатись на посади викладачів сільських училищ. Цей факт підтверджує тезу про те, що саме в духовних закладах освіти здійснювалася підготовка майбутніх учителів. Духовна освіта виступала взірцем у царині професійно-педагогічної підготовки, бо освітня система закладів спрямувалася не лише на всебічне виховання служителів церкви, а й розвиток комунікативних умінь та навичок, що конче були необхідні при взаємодії з вихованцями.

Варто зазначити, що за 50 років існування навчального закладу від першого дня його перетворення в 1817 р., семінарія випустила більше двох тисяч вихованців та в ній працювало більше 60-ти викладачів та вихователів, 8 інспекторів, 10 ректорів [9, с.772-774]. В «Подільських єпархіальних відомостях» друкувались річні звіти про стан семінарії, які вражають числом щорічної зміни педагогів. В деяких випадках по 5–7 чоловік звільнялись із семінарії одночасно і до призначення нових педагогів предмети вакантної кафедри викладались вчителями без фахової підготовки, що мало сприяло успіхам

учнів, бо викладачу, який тимчасово виконує обов'язки доводилось викладати не його предмет. Наприклад із гомілетики та літургії впродовж 10 років змінилося більше десяти викладачів і при цьому залишались незначні проміжки в декілька тижнів чи місяців між вибуттям одного і прибуттям іншого викладача [10, с. 382].

Всі реформаторські нововведення в Подільській духовній семінарії, починаючи з 1841 р. спрямувались на підготовку вихованців до виконання обов'язків сільських священиків та народних учителів. Предметів було багато, вони були різноманітні, для їх вивчення в учнів не вистачало часу, так само й підручників. Однак, особливістю освітньої системи семінарії стала велика кількість письмових робіт, завдяки яким семінаристи мали можливість навчитися висловлювати свої думки перед вихованцями. Подільська духовна семінарія в розгляду вальний період вважалась однією з провідних в Україні.

Статистичні дані, досліджені з архівних джерел, дають підстави стверджувати: вихованці духовних закладів освіти Поділля не мали спеціальної педагогічної освіти, проте мали право викладати в різнотипних навчальних закладах окремі предмети. Відсутність предметів педагогічного циклу досить негативно відбивалася на організації педагогічної взаємодії з вихованцями й це призводило до невеличання знань, отриманих в освітніх закладах духовного спрямування. Вищим духовництвом та керівниками освітньої галузі

Поділля назріло усвідомлення необхідності реформування навчально-виховної системи.

Таким чином, духовна семінарія Поділля розглядуваного історичного періоду здійснила значний поступ у розвитку педагогічної освіти регіону. І хоча архівні джерела не містять дані про наявність у навчально-виховному процесі спеціальних педагогічних дисциплін, все ж таки можна простежити тенденцію до педагогізації духовної освіти, пошуку нових форм і методик викладання духовних та світських предметів, усвідомлення того, що майбутні духівники працюватимуть на педагогічній та церковно-просвітницькій ниві.

Джерела та література:

1. Столетний юбилей Подольской духовной семинарии. 1798–1898 гг. – Каменец-Подольск: Тип. С.П. Киржацкого, 1899. – 211 с.
2. Исторические сведения о Подольской духовной семинарии. Каменец-Подольск: Типография Подольского Губернского Управления, 1866. – 80 с.
3. Труды Подольского епархиального историко-статистического комитета / под ред. Н.И. Яворовского, Е.И. Сецинского. – Каменец-Подольск.: Тип. Под. губ. правл., 1893. – Вып. 6. – XII, 560 с.
4. Сецинский Е. Город Каменец-Подольский: Историческое описание./ Е. Сецинский. –К., 1895. – 257 с.
5. Приходько В. Під сонцем Поділля / В. Приходько. – Нью-Йорк-Мюнхен, 1967– 184 с.
6. Подольские епархиальные ведомости. – 1865. – № 20. –С. 871.
7. Аскоченский А. Итогия Киевской духовной академии по преобразованию в 1918 году /А. Аскоченский. – Санкт-Петербург, 1863.– 293 с.
8. Державний архів Хмельницької області.– Ф.Р.– 64. –Оп. 1.– Спр. 1. – 55 арк.
9. Подольские епархиальные ведомости. – 1867. – № 22 – С. 772-774.
10. Подольские епархиальные ведомости. – 1882. – № 30-31 – С. 382.
11. Т.П. Зузяк. Особливості професійного становлення особистості майбутніх учителів у Подільській духовній семінарії (кінець XVIII – перша пол. XIX ст.). У статті на основі літературних та архівних джерел простежено особливості становлення особистості майбутніх учителів у Подільській духовній семінарії (кінець XVIII – перша пол. XIX ст.). Розглянуто історію та освітню діяльність Подільської духовної семінарії. Доведено, що духовна семінарія Поділля розглядуваного історичного періоду здійснила значний поступ у розвитку педагогічної освіти регіону. Простежено тенденцію до педагогізації духовної освіти, пошуку нових форм і методик викладання духовних та світських предметів, усвідомлення того, що майбутні духівники працюватимуть на педагогічній та церковно-просвітницькій ниві.
12. Ключові слова: Подільська духовна семінарія, духовні чоловічі училища, навчально-виховна система, педагогічна освіта.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ НАВИЧОК МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ

Ониський Г.Г.

кандидат педагогічних наук, викладач-концертмейстер,
Мелітопольське училище культури

Міщенко С.П.

концертмейстер,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: інструментально-виконавські навички, кореляція, виконавські задачі, методика формування.

Ключевые слова: инструментально-исполнительские навыки, корреляция, исполнительские задачи, методика формирования.

Keywords: instrumental-performing skills, correlation, performing problems, methods of forming.

Модернізація мистецької освіти на початку ХХІ століття вимагає високого професіоналізму майбутніх музикантів. Недостатній рівень їх виконавської майстерності, що проявляється в більшості випадків домінуванням на естраді виступів під фонограму, актуалізує проблему інструментальної підготовки фахівців, у контексті якої значної уваги приділяється формуванню й удосконаленню рухових навичок.

У психології до цього питання звертаються П. Лесгафт, А. Матвеев, С. Мельников, С. Рубінштейн та інші науковці. За їх переконаннями вироблення й удосконалення будь-яких навичок здійснюється шляхом виконання вправ, завдяки яким, на думку М. Бернштейна, відбувається побудова рухів і покращуються способи вирішення поставлених задач [1, 166, 241].

Втім, за своєю структурою, зауважується М. Пудовим, вони повинні відповідати тим діям, які вдосконалюються [5, 17, 49]. В теорії та методиці фізичного виховання і спорту зазначається, що метою кожної вправи під час тренування є отримання хоча б мінімального приросту позитивних змін у руховій системі [4, 26].

Успішність розв'язання проблем визначається здібністю побачити їх з нового боку. Досягається це шляхом активізації творчого мислення. О. Тихомировим зазначається, що в результаті повторних обстежень задач у свідомості формуються збагачені смисли ситуацій. Завдяки ним відтворюються серії наступних спроб їх вирішення. На його думку, для підвищення продуктивності кінцевих рішень задач необхідна постановка суб'єктом додатко-

вої мети, досягнення якої передбачає формулювання нових гіпотез, котрі створюються на основі емпіричних узагальнень [7, 79, 123-124, 184].

У теорії та методиці музичного навчання вищевикладені положення психологічної науки щодо формування й удосконалення рухових навичок знаходять підтвердження в дослідженнях Л. Гінзбурга, М. Давидова М. Смирнова та інших визначних педагогів і видатних виконавців [2; 3; 6]. Це свідчить про наявність певних напрацювань у вирішенні даної проблеми. Втім, поза увагою педагогів-музикантів залишилася ідея стосовно безперервного аналізу сформульованих задач у процесі формування й удосконалення рухових навичок.

Моделювання даної ідеї у теорію та методику музичного навчання спрямувало наші зусилля в русло виявлення ефективних методів і прийомів формування виконавських навичок майбутніх фахівців на основі застосування в їх інструментальній підготовці вихідних положень психологічної науки щодо вдосконалення автоматизованих рухових дій засобом безперервного аналізу сформульованих задач.

Оперуючи цією інформацією було висунуто припущення, що рівень сформованості інструментально-виконавських навичок підвищуватиметься за умови постійної кореляції структури рухових актів і процесу їх відтворення на основі безперервного аналізу сформульованих задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом.

По завершенні процесу перевірки даної гіпотези, що здійснювався завдяки виконанню учасниками експерименту певних рекомендацій, було зроблено відповідні висновки. Ефективними засобами удосконалення вже сформованих виконавських навичок музикантів-інструменталістів є:

- постійний аналіз сформульованих задач та їх змін під час роботи над музичним матеріалом;

- підбір рухових вправ, які б відповідали ознакам музичного образу творів;

- безперервна кореляція структури рухових актів і процесу їхнього виконання на основі аналізу отриманих результатів реалізації дій.

Розкриваючи перспективи подальших пошуків у даному напрямку, слід зазначити, що викладений матеріал стосується лише вдосконалення сформованих виконавських навичок і не вирішує у повному обсязі проблему їх вироблення під час інструментальної підготовки музикантів.

Література

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Николай Александрович Бернштейн; под ред. акад. О. Г. Газенко; изд. подгот. проф. И. М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 494 с.
2. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением (методический очерк) / Лев Соломонович Гинзбург. – [3-е изд., доп.] – М.: Музыка, 1968. – 112 с.
3. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: навч. посіб. [для вищ. муз. навч. закладів] / Микола Андрійович Давидов. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240, [4] с.

-
4. Клименко В. В. Психомоторные способности юного спортсмена / Виктор Васильевич Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 168 с.
 5. Пудов Н. И. Советы бегунам: пособ. / Н. И Пудов. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 55 с.
 6. Смирнов М. Э. Г. Гилельс – педагог / М. Смирнов // Вопросы фортепианного исполнительства. Очерки. Статьи. Воспоминания / сост. и общ. ред. М. Г. Соколова; ред. З. Маркова. – М.: Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 153-172.
 7. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособ. / Олег Константинович Тихомиров. – М.: МГУ, 1984. – 272, [1] с.

ПРОВЕДЕННЯ АТЕСТАЦІЙ EAEVE В НІМЕЦЬКИХ ВЕТЕРИНАРНИХ ВНЗ

Пилипенко О.П.,

старший викладач,

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Чернов В.,

студент гуманітарно-педагогічного факультету

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Анотація. Зовнішню оцінку діяльності закладів ветеринарної освіти на європейському освітньому просторі проводить Європейська Асоціація закладів ветеринарної освіти (EAEVE). 98 з 110 навчальних ветеринарних закладів Європи в 2012 році були членами EAEVE

Ключові слова: Європейська Асоціація закладів ветеринарної освіти (EAEVE), факультет ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана, компетентність

Keywords: European Association of Veterinary Educational Institutions (EAEVE), Department of Veterinary Medicine, University of Munich, Ludwig-Maximilian, Competence

Зовнішню оцінку діяльності закладів ветеринарної освіти на європейському освітньому просторі проводить Європейська Асоціація закладів ветеринарної освіти (EAEVE). 98 з 110 навчальних ветеринарних закладів Європи в 2012 році були членами EAEVE

Мета статті – розгляд та аналіз діяльності Європейської Асоціації закладів ветеринарної освіти (EAEVE) в німецьких ветеринарних ВНЗ.

До головних завдань EAEVE відносяться підтримка і розвиток ветеринарної освіти в Європі. EAEVE організує разом з Федерацією Ветеринарних Університетів Європи (FVE-Federation

of Veterinarians of Europe) систему проведення атестацій в європейських університетах (European System of Evaluation of Veterinary Training) [4, 39-40]. Організаційні питання щодо проведення атестацій вирішує Європейський комітет ветеринарної освіти – дочірня організація EAEVE і FVE. Цими організаціями проводиться оцінка діяльності закладу, розробляються пропозиції (рекомендації) щодо удосконалення їх діяльності. Атестації EAEVE є, певною мірою, ілюстрацією якості вищої освіти, як для студентів ветеринарної медицини, ветеринарних освітніх навчальних закладів, так і для громадськості. Атестації ВНЗ EAEVE

проводяться один раз на 10 років. Список атестованих ветеринарних навчальних закладів можна побачити на інтернет-сторінці цієї організації. EAEVE був розроблений список компетентностей майбутніх ветеринарів, що називаються «навичками першого дня трудової діяльності» («day-one skills») і якими повинні володіти майбутні фахівці ветеринарного профілю вже на початку професійної кар'єри.

Атестації Європейською Асоціацією закладів ветеринарної освіти (EAEVE) проводяться в два етапи. Перший етап включає в себе перевірку відповідності підготовки студентів вимогам європейських кваліфікаційних рамок 2005 / 36 / EC та офіційного визнання EAEVE даного навчального закладу. Другим етапом є проведення акредитації, де задіяні більш суворі вимоги з боку EAEVE.

У квітні 2002 р. факультет ветеринарної медицини Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана (Tierärztliche Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität) перевірявся комісією Європейської Асоціації закладів ветеринарної освіти (EAEVE) [1]. Значної критики на той час зазнала клінічна підготовка студентів-ветеринарів факультету і наявність великої кількості передклінічних дисциплін. Особливий акцент EAEVE був поставлений на тому, що ніякі імітації операцій в аудиторії не навчають студентів здатності клінічно мислити, правильно досліджувати пацієнта, встановлювати діагноз, проводити операції тощо.

Групою експертів EAEVE були зроблені такі висновки: під час підготовки фахівців ветеринарного профілю потрібно більш точно визначити цілі і пріоритети підготовки даних фахівців, змінити систему організації практичних занять студентів і збільшити їх кількість; на 20 % зменшити кількість фронтальних занять; обмежити кількість студентів в групах; збільшити роль самостійної роботи студентів при підготовці до лекцій і семінарів; добитись переважання письмових іспитів над усними; стан забезпечення університетської бібліотеки літературою визнати недостатнім; надати доступ студентам до комп'ютерної мережі (Elektronische Datenverarbeitung (EDV)); на базі університету створити клініки за видами тварин [2].

Зважаючи на те, що керівництвом ветеринарного факультету Мюнхенського університету були взяті зобов'язання виправити недоліки, виявлені під час атестації, вони не були задекларовані EAEVE як значні і факультет був доданий до переліку закладів ветеринарної медицини, офіційно визнаних EAEVE (внесених в список «approved»-list). З метою покращення клінічної підготовки на ветеринарному факультеті Мюнхенського університету Людвіга-Максиміліана Мюнхені під час літнього семестру 2005 р. був введений так званий «ротаційний рік» («клінічна ротація» студентів) (Klinische Rotation) або «інтенсивна мюнхенська освіта» (Intensivstudium München) [3, 51]. За весь період існування ветеринарного факультету

Мюнхенського університету атестація EAEVE відбувалася в 2002 р. і в 2012 р. [4, 39-40].

Атестація на ветеринарному факультеті Лейпцизького університету (Veterinärmedizinische Fakultät der Universität Leipzig) відбулася в 2008 р. і показала достатньо великий рівень знань і компетентностей студентів цього факультету.

ЛІТЕРАТУРА

1. Fischer, M. Studie über die Ausbildung von Tierärzten in den Lebensmittelfächern – ein europäischer Vergleich [Електронний ресурс]: Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doctor medicinae veterinariae (Dr.med.vet.) / M. Fischer. – Leipzig, 2010. – 146 s. – Режим доступу: <http://d-nb.info/1003722423/34>
2. Klee, W. Evaluation der Münchener Tierärztlichen Fakultät durch die EAEVE im April 2002 – der Abschlussbericht. [Text]: Alumni der Münchener Tierärztlichen Fakultät e.V./ W. Klee // Rundbrief. – 2003. – № 4 – S.13–15.
3. Murauer, K. Zur tierärztlichen Ausbildung in Deutschland und in Österreich Eine vergleichende Betrachtung unter besonderen Berücksichtigung der Verhältnisse an der Veterinärmedizinischen Universität Wien und an der Ludwig-Maximilian-Universität [Text]: Dissertation zur Erlangung des tiermedizinischen Doktorwürde der tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilian-Universität München/ K.Murauer. – München, 2013. – 230 s.
4. Schaller, Ch. Vergleich des Studiums der Tiermedizin in München (Deutschland) und in Liège (Belgien) [Електронний ресурс]: Dissertation zur Erlangung der tiermedizinischen Doktorwürde der Tierärztlichen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München/ Ch. Schaller.– München, 2014.– 288 s. – Режим доступу:http://edoc.ub.uni-muenchen.de/17044/1/Schaller_Christine_Birgit_Silvia_Verena.pdf

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ЦЕНТРУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ)

Лучкевич В. В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри романської філології та компаративістики

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, французька мова, освітні програми, модулі.

Key words: distance learning, distance education, French language, educational programs, modules.

В сучасному світі дистанційна освіта набуває все більшої ваги, адже інформатизація суспільства сприяє інтелектуалізації всіх видів професійної діяльності людини. У свою чергу, інформатизація освітньої галузі дала поштовх до розвитку технологій дистанційного навчання, особливо на рівні вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної освіти.

На основі аналізу праць сучасних педагогів (О. Анісімов, В. Олійник, К. Осадча, С. Сисоева), можемо зробити висновок про те, що дистанційне навчання являє собою і комплекс освітніх послуг, і форму, і нову організацію освітнього процесу, що базується на принципах самостійного навчання, обміну інформацією на відстані за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Як зазначено у Положенні про дистанційне навчання, його метою є «надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні су-

часних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти» [2].

Дистанційне навчання при вивченні іноземних мов є досить ефективним, оскільки дає можливість доступу студентам до значної кількості мовного автентичного матеріалу, виявляє певну гнучкість (зручність для кожної особистості), паралельність (суміщення навчання і професійної діяльності), модульність (можливість набирання необхідної кількості годин вибраними модулями, що підходять до обраної спеціальності) у навчальному процесі. Крім того, дистанційне навчання розвиває в людини уміння самостійно приймати рішення та спонукає до самоосвіти.

Важливу роль у процесі дистанційного вивчення французької мови як іноземної у Франції відіграє Націо-

нальний центр дистанційної освіти (CNED – Centre national d'enseignement à distance). У 1986 році Національний центр заочної освіти (Centre national d'enseignement par correspondance) у Франції був перейменований на Національний центр дистанційної освіти рід егідою Міністерства освіти. На міжнародній арені цей центр працював у чотирьох основних напрямках: навчання французьких школярів за кордоном їх педагогічна підтримка з урахуванням відповідних умов і потреб; налагодження і підтримка зв'язків з країнами-партнерами та міжнародними організаціями, які цікавляться французькою моделлю організації дистанційного навчання; відкриття різним європейським країнам своєї моделі дистанційного навчання через організацію мультимедійних курсів з різних галузей, міжнародних колоквиумів і конференцій; участь у міжнародних заходах й організаціях, що популяризують використання інформаційних технологій у навчальному процесі; франкофонні програми і проекти, що спрямовані на вивчення та удосконалення французької мови як іноземної [4, 42-43].

У Франції спеціальність французька мова як іноземна можна здобути на університетському магістерському рівні. Національний центр дистанційної освіти долучився до підготовки таких кадрів через введення дистанційних модулів у навчальний процес. Серед останніх можемо назвати: методика вивчення граматики, методика вивчення лексики, теорія навчання іноземних

мов, введення інформаційних технологій у навчання французької як іноземної, вступ до французької лінгвістики тощо [3].

За допомогою Національного центру дистанційної освіти всі бажаючі можуть також підготуватися до складання мовних сертифікатів Delf (B2) і Dalf (C1-C2), що дають змогу продовжити навчання у французьких середніх школах, вступати до вищих навчальних закладів Франції, знайти роботу у франкофонних організаціях та компаніях. Підготовка до складання іспитів Delf і Dalf складається з чотирьох модулів по 30 годин кожний, що проходить повністю он-лайн. Ці модулі включають: інтерактивні вправи, що базуються на автентичних письмових і усних матеріалах; два види оцінювання знань у форматі іспиту, що оцінюються досвідченим фахівцем з Міжнародного центру педагогічних досліджень; додаткові спільні заняття, які пропонуються тьютором і ведуться кожного місяця; тьюторська допомога для перевірки письмових завдань та в організації процесу навчання; тьюторська допомога телефоном, щоб практикувати усне мовлення [5].

За підтримки Національного центру дистанційної освіти пропонуються різноманітні он-лайн програми для підвищення кваліфікації французької мови. Вони різняться своїм змістовим наповненням (що спрямовані на забезпечення різних професійних потреб викладачів), інтенсивністю і тривалістю.

Слід зауважити, що в Україні у 2014 році почала діяти дистанційна програма

ма PRO FLE (Professionnalisation en FLE (професіоналізація у французькій мові як іноземній) для підвищення кваліфікації вчителів французької мови середніх загальноосвітніх закладів [1]. Дана програма була розроблена Міжнародним центром педагогічних досліджень (Centre international d'études pédagogiques) та Національним центром дистанційної освіти. Вона складається з трьох модулів: побудова дидактичної одиниці; пілотування педагогічного проекту; оцінювання. Кожен модуль розрахований на 40 годин, з яких 10 годин відводиться на тьюторський супровід, а решту – на самостійне опрацювання. Тьюторський супровід передбачає індивідуальну онлайн підтримку учасника проекту, персоналізоване оцінювання учасників проекту, організацію групових он-лайн дискусій [6].

Отож, діяльність Національного центру дистанційної освіти щодо навчання французької мови як іноземної базується на пропонуванні освітніх модулів для магістрів, які здобувають відповідну спеціальність, розробці дидак-

тичного матеріалу для бажаючих вивчати французьку мову відповідно до їх мовного рівня; підготовці до складання іспитів Delf і Dalf; розробці дистанційних програм для підвищення професійного рівня вчителів та викладачів французької мови з різних країн.

Література:

1. В Україні розпочинається реалізація програми PRO FLE [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ambafrance-ua.org/V-Ukrayinii-rozpochinaiet-sya>. – Назва з екрана.
2. Положення про дистанційне навчання (Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
3. Coursus universitaire Fle : DU et Master [En ligne]. – <http://www.cned.fr/vie-active/formations-professionnelles/fle>
4. L'Histoire du CNED depuis 1939 [En ligne]. – <http://www.cned.fr/media/20658/cnedhistoire1.pdf>. – 56 p
5. Les certifications : Delf et Dalf [En ligne]. – <http://www.cned.fr/inscription/8FLESDEX>
6. PRO FLE : professionnalisation en Fle [En ligne]. – <http://www.ciep.fr/formation/pro-fle>

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ЯК КОМПОНЕНТ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Л.А. Куликова, Т.В. Тарасенко

викладачі кафедри англійської філології та методики викладання англійської мови,
Мелітопольський державний педагогічний університет
ім. Богдана Хмельницького, Україна

Анотація: У даній статті розглядається важливість соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови, успішне формування якої можливе при використанні лінгвокраїнознавчого підходу.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, лінгвокраїнознавчий підхід.

Abstract: This article examines the importance of socio-cultural competence at foreign language lessons, the successful formation of which is possible using a linguistic and ethnographic approach.

Key words: socio-cultural competence, foreign language communicative competence, linguistic and ethnographic approach.

Нове соціальне замовлення суспільства навчати іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації та формувати особистість, готову до міжнаціонального спілкування, знайшла своє відображення в культурній політиці Ради Європи і в концепціях міжкультурного, соціокультурного навчання іноземним мовам. Практика спілкування з іноземцями показала, що знання іноземної мови не виключає нерозуміння, тому що потрібні також знання особливостей культури і практичні навички в міжкультурному спілкуванні.

Відомо, що викладання іноземної мови не може бути повноцінним і всеосяжним без звернення до культури країни, мова якої вивчається. Ознайомлення з реаліями (предметами і

явищами, властивими певному пласту культури) в рамках навчального процесу з кінця IX століття стоїть в одному ряду по важливості з навчанням усного мовлення. За словами науковця Н.А. Саланович [6, с.18], поєднання вивчення мови з країнознавством створює безцінну мотивацію студентів до навчання, а також дозволяє вирішити всі завдання сучасного навчання в навчальних закладах. Студенти дізнаються про культуру, історію та традиції певної країни, використовуючи на заняттях мовні засоби в процесі комунікації.

Крім того, як диктує державний освітній стандарт, формування позитивного ставлення студентів до культури людей, які розмовляють іншою мовою, і до самої мови стає однією з

цілей навчання іноземних мов. У обов'язковий мінімум змісту освітніх програм зараз включені соціокультурні знання і вміння – відомості про країну досліджуваної мови, духовні цінності і культурні традиції, особливості національного менталітету [2].

Формування соціокультурних знань і вмінь означає:

- розширення обсягу лінгвокраїнознавчих і країнознавчих знань за рахунок нової тематики і проблематики мовного спілкування з урахуванням специфіки обраного профілю;
- поглиблення знань про країну або країни досліджуваної мови, їх науку і культуру, історичні і сучасні реалії, громадських діячів, місця цих країн у світовому співтоваристві, світовій культурі, взаємовідносинах з власною країною;
- збільшення обсягу лінгвістичних і культурознавчих знань, навичок і умінь, пов'язаних з адекватним використанням мовних засобів і правил мовної і немовної поведінки відповідно до норм, прийнятих в країні мови, що вивчається [2].

Таким чином, соціокультурна компетентність відіграє одну з найважливіших ролей в сучасній освіті. Даний вид компетентності має на увазі подолання ксенофобії та існуючих стереотипів, а також виховання толерантності до представників іншої мови та інших культур. На заняттях з іноземної мови соціокультурна компетентність формується шляхом знайомства студентів з

національно-культурною специфікою мовної поведінки і з реаліями країн: країнознавчі знання, звичаї, правила, норми, ритуали, соціальні умовності і стереотипи. Соціокультурна компетентність передбачає наявність знань про те, що мова може бути засобом передачі культурного досвіду країни, відображенням історичних змін. Під даним видом компетентності мається на увазі також знання норм мовної поведінки в залежності від комунікативної ситуації, вміння виявити національно-марковану лексику в текстах різних стилів і розуміти їх значення.

Відповідно до словника методичних термінів, соціокультурна компетентність – це сукупність знань про країну досліджуваної мови, національно-культурні особливості соціальної і мовної поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. Соціокультурна компетентність входить до складу комунікативної компетентності і є її компонентом [1].

Зміст соціокультурної компетентності може бути представлений у вигляді чотирьох складових:

- 1) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури;
- 2) соціокультурні знання;
- 3) досвід спілкування (адекватне трактування явищ іншомовної культури, стиль спілкування);
- 4) володіння способами застосування мови (адекватне вживання

національно-маркованої лексики в мові в різних сферах міжкультурного спілкування) [3, с.725].

Само собою зрозуміло, що історичні зміни в країні, особливості культури, відмінності традицій і звичаїв зазвичай виявляються каменем спінкання при спілкуванні людей різних національностей. Особлива складність полягає не просто у відмінності деяких реалій, а в ставленні до них представників різних культур, так як ці предмети і явища живуть і розвиваються в різних світах. За мовною та культурною еквівалентністю лежить понятійна еквівалентність, еквівалентність культурних уявлень. Думка про те, що знання специфіки країни, що вивчається дуже важливо, змусило задуматися про лінгвокраїнознавчий підхід до навчання іноземної мови. Справа в тому, що представлена на заняттях країнознавча інформація активізує пізнавальний інтерес студентів, сприятливо впливає на розвиток їх комунікативних навичок, мотивує на подальше вивчення мови і дозволяє вирішити ряд виховних завдань.

Багато науковців, наряду з М.В. Латухіною стверджують, що всі рівні мови «культурноносні», тобто мають країнознавчий план, тому вивчення культурного компоненту слів є важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою. Той, хто вивчає іноземну мову, буде здатний включитися в інтеграційні процеси, що відбуваються в світі за рахунок збагачення і розвитку свого кругозору за допомогою тієї чи іншої країнознавчої інформації [3, с. 725].

Комунікативна функція мови полягає в забезпеченні міжкультурного спілкування. Але іноді учасники комунікації не здатні зрозуміти один одного, незважаючи на той факт, що використовують одні й ті ж мовні структури. Це пояснюється тим, що засоби мови, які вибирають комуніканти, побудовані на основі різних соціокультурних структур. Досягнення взаєморозуміння в міжкультурному спілкуванні, на думку Т.В. Починок, може бути досягнуто шляхом створення спільного комунікативно-прагматичного простору [5, с.37].

Готовність порівнювати країни і їх історичний розвиток, культурний рівень і особливості людей, що населяють конкретну територію, є одним з ключових моментів соціокультурної компетентності. Необхідним моментом є пояснення студентам, наскільки важливо поважати інші культури, устої, звичаї і проявляти толерантність до представників будь-якої нації. Також вкрай важливо бути гідним представником своєї країни і її культури та виявляти готовність в передбаченні труднощів з боку слухачів. І в той же самий час необхідно поважати товаришів, але не залежати від їх думки. Слід вміти захищати свою точку зору і знайти потрібні аргументи.

На жаль, високий рівень лінгвістичних знань і мовленнєвих вмінь випускника педагогічного вузу не завжди забезпечує готовність до професійно-педагогічної діяльності. Несформованість соціокультурних компонентів приводить до того, що деякі випускни-

ки мають труднощі при обговоренні проблем соціокультурної значимості. Тому слід при професійній підготовці викладачів-предметників в області іноземних мов разом з високим рівнем предметно-галузевої компетентності, тобто знань іноземної мови і методики її викладання, все більше значення надавати підготовці фахівців, які були б компетентними в області країнознавства мови, яку вони вивчають.

Випускники мають знати основні поняття, базову термінологію країнознавства, основні етапи історичного шляху і культурного розвитку країни, особливості становлення її суспільства і зв'язану з ним специфіку розвитку та функціонування мови. Також важливо пам'ятати історичні, фізико-географічні, суспільно-політичні, економічні, соціальні, демографічні, релігійні, етнічні та інші особливості країни. Вирішенню даних задач сприяє використання автентичних текстів і відеороликів, мультимедійних матеріалів, лексикографічних джерел, які сприяли б удосконаленню навичок.

Отже, в результаті розгляду даного питання варто ще раз зазначити, що складно переоцінити формування соціокультурної компетентності на заняттях з іноземної мови. Беручи до уваги той факт, що на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов формування соціокультурних знань і умінь є однією з цілей освіти, а також те, що соціокультурна компетентність є компонентом іншо-

мовної комунікативної компетентності, ми можемо сміливо заявити, що не може бути повноцінним оволодіння іноземною мовою без залучення до культури і менталітету країни досліджуваної мови.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Державний стандарт загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfiles.net/preview/5263917/page:3/>
3. Латухина М. В. Понятие социокультурной компетенции в обучении английскому языку // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 725-727.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 7. – С. 37–40.
6. Саланович Н. А. Обучение чтению аутентичных текстов лингвострановедческого содержания // Иностранные языки в школе. – 1999. – №1. – С. 18–20.
7. Сафонова В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврощкола, 1998. – 63с.
8. Сололова Е. Н. Методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Бей Ірина,

аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ключові слова: проектна діяльність, процес навчання, вища школа, студенти, творча особистість, інтеграція знань.

Keywords: project activity, educative process, higher school, students, creative personality, integration of knowledge.

Вступ

В умовах глобалізації та інформатизації, динамічних перетворень, що відбуваються у всіх сферах суспільства, винятково важливого значення набуває підготовка фахівця нової генерації, активної та творчої особистості, здатної адекватно оцінювати ситуацію, самостійно робити свій вибір, ставити й реалізовувати цілі і завдання. У зв'язку з цим пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України вважається її інтеграція у світовий та європейський освітній простір.

Відомо, що підвищення якості освітнього процесу здійснюється шляхом використання новітніх технологій, адаптації в інформаційному просторі, цілеспрямованого формування інформаційної культури. Інноваційні процеси, які відбуваються в освіті, стали ознакою кожного вищого навчального закладу, що працює в режимі розвитку, тим самим підвищуючи її ефективність. Один із шляхів вирішення цього завдання є впровадження в зміст

діяльності вищої школи педагогічних технологій, спрямованих на його вдосконалення, розвиток мотивації студентів до навчання, підвищення пізнавальної активності та самостійності.

Постановка проблеми

Інноваційна діяльність у навчанні студентів вищих навчальних закладів має різні форми й потребує принципово нових механізмів взаємодії теорії і практики. Одним із ефективних у сучасному інноваційному освітньому середовищі вважається метод проектів. Передумову впровадження цього методу в практику освітньої діяльності кафедр становлять два основні мотиви: пошук методів, які давали б змогу представити освітній процес як організацію переважно самостійної роботи студентів та прагнення розглядати освіту більш широко, ніж просто передачу певного обсягу знань. Отже, плануючи проектну діяльність у вищому навчальному закладі важливо розуміти, що навчальне проектування завжди орієнтоване на самостійну діяль-

ність студентів –індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують упродовж визначеного відрізка часу, а сама технологія проектування забезпечує успішне розв'язання проблеми, що передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань та умінь із різних сфер науки, техніки, творчості.

Аналіз останніх досліджень

Змістові аспекти проблеми реалізації проектних технологій знайшли відображення у працях В. Гузєєва, І. Зязюна, Ю. Краснова, В. Луктовського, Н. Ничкало, Н. Пахомова, Н. Побірченко, Є. Полат, О.Пометун, С. Сисоєвої, І. Сергєєва, М. Сметанського та ін. Вони стверджують, що проектна діяльність – це складна науково-дослідна робота, яка спрямована на реалізацію суспільно важливого завдання, подолання існуючих протиріч.

Н. Пахомова метод проектів розглядає як спосіб організації самостійної діяльності, спрямований на вирішення завдань навчального проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентаційні, дослідницькі, пошукові й інші методики; Є. Полат – як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином. І. Сергєєв під проектним навчанням студентів розуміє технологію активної самостійної пізнавальної ді-

яльності, яка орієнтована на творчу самореалізацію особистості студента і спрямована на підвищення його професійної підготовки у вищому навчальному закладі

Виклад основного матеріалу

У педагогічній науці і практиці вважається, що робота над проектом – практика особистісно орієнтованого навчання студента на основі його вільного вибору та з урахуванням його інтересів. «В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його спрямованість на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Головним є те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися такого результату, необхідно вміти самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки» [1, 120-121].

Метод проектів (проектна технологія) надає кожному учаснику навчально-виховного процесу можливість розвивати власні пізнавальні інтереси, вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Таким чином, проектування – це особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично

спрямоване дослідження. Моделювання освітньої діяльності студентів вищих навчальних закладів передбачає таку структуру, відповідно до якої здійснюється науково-проблемний підхід під час освоєння студентами змісту навчальних дисциплін, який зорієнтований на інтеграцію різних розділів конкретної освітньої навчальної програми.

Застосування методу проектів сприяє реалізації певних педагогічних завдань, що стоять перед викладачами: інтенсифікації освітнього процесу, підвищенню його ефективності та якості результатів навчання студентів; системній інтеграції предметних завдань, розвитку вмінь експериментально-дослідницької діяльності студентів; побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учасникові (викладачу, студенту) власну траєкторію самоосвіти; формуванню інформаційної культури як студентів, так і викладачів. «Процес навчання у вищій школі має здійснюватися шляхом створення професійно-креативного навчально-виховного середовища. У такому середовищі складається система умов організації життєдіяльності майбутніх спеціалістів, які спрямовуються на формування їхнього ставлення до світу, до своєї майбутньої професійної діяльності. Таким чином, ефективність роботи за проектом обумовлюється низкою чинників» [2,14].

Передусім проектну діяльність можна впроваджувати тільки за ініціативи професорсько-викладацького колективу співробітників кафедри, яка ґрунту-

ється на свідомому прагненні до цієї діяльності, реалізація якої результативна тільки у тісній співпраці із студентами. Це стає можливим завдяки тому, що студенти самі роблять свій вибір і виявляють ініціативу. «За такого підходу хороший проект повинен: мати практичну цінність; передбачати проведення студентами самостійних досліджень; бути однаковою мірою не передбачуваним як у процесі роботи над ним, так під час її завершення; бути гнучким щодо напрямку роботи і швидкості її виконання; передбачати можливість розв'язання актуальних проблем; давати студенту можливість навчатися відповідно до своїх можливостей; сприяти прояву здатностей студента під час вирішення завдань більш широкого спектру; сприяти налагодженню взаємовідносин між студентами» [3,19].

Під час проектної діяльності викладач є не транслятором готових знань в оптимальному вигляді й оптимальній логіці викладання, а рівноправним співучасником процесу здобуття, аналізу й подання знань студентам. Це значно складніше, вимагає додаткового часу та додаткових зусиль і від студентів, і від викладача.

Тема проекту повинна бути актуальною, реалістичною у виконанні, а запланована організація реалізації проекту має припускати його гнучкість і внесення змін у процес виконання. Студенти самі роблять свій вибір і виявляють ініціативу в залежності від їх інтересів та можливостей.

Проектна технологія передбачає наявність проблеми, що вимагає інтегро-

ваних знань і дослідницького пошуку її розв'язання [3, 20]. Це є одним із завдань особистісно орієнтованого навчання студентів вищих навчальних закладів. Викладач повинен бути обізнаним щодо дослідницьких і пошукових методів: уміти організовувати і проводити дискусії, активізуючи ініціативу студентів, тобто вміти управляти проектами та проектною діяльністю

Роботу над проектом необхідно організувати таким чином, щоб студенти навчалися: визначати основні і поточні (проміжні) мету і завдання; шукати шляхи їх вирішення, обираючи оптимальні; здійснювати і аргументувати вибір; передбачати наслідки вибору; діяти самостійно; порівнювати отриманий результат з тим, що потребується; об'єктивно оцінювати процес (саму діяльність) і результат проектування.

Висновки

Отже, можна зробити висновок про те, що сьогодні метод проектів вважається одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови

для творчої самореалізації студентів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Студенти набувають досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне професійне життя, які проектують у навчанні. Необхідність застосування цього методу зумовлена тим, що сьогоднішня вища освіта є сучасником процесу зародження нового світового відкритого освітнього простору.

Література

1. Ковшун Н. Аналіз та планування проектів: навчальний посібник / Н.Е. Ковшун – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 344 с.
2. Кравченко Г. Проектний підхід у системі підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів. Модернізація післядипломної педагогічної освіти. / науково-практичний журнал «Імідж сучасного педагога». – Полтава: ТОВ «АСМП», 2012. -№10 – С. 13-16.
3. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності / Л. Лук'янова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 10. – С. 16–21.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Наталія Максименко,

доцент, кандидат педагогічних наук,
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

Ключові слова: ключові компетентності, молодший школяр, компетентність «уміння вчитися», діалогічне мовлення, українська мова.

Keywords: key competences, junior pupil, the competence “hability to study”, dialogical speech, Ukrainian language.

Вступ

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошено на необхідності створення школи полікультурного виховання, школи культурного самовизначення й самореалізації особистості. Суттєві досягнення у формуванні навчальної діяльності школярів є можливими лише за умови зміцнення самостійності дитини, її критичності й вимогливості до себе. Тому в процесі навчання дітей педагоги зобов'язані не лише збагачувати їх певним обсягом знань, способів дій, а й цілеспрямовано формувати ключові компетентності, визначені Державним стандартом початкової освіти. Їх формування є однією із кардинальних проблем навчання, яка на різних етапах історичного розвитку набуває рис певної дидактичної теорії. До розв'язання цієї проблеми ведуть різні шляхи, одним із яких і є збагачення учнів у процесі навчання певним комплексом умінь

та навичок, що мають міжпредметне значення.

Постановка проблеми

Актуальність дослідження полягає в тому, що перехід людства до інформаційного суспільства зумовлює зміну пріоритетів розвитку національного шкільництва, основними серед яких є, як зазначено в Концепції загальної середньої освіти, виховання відповідальної особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку, яка вміє опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Такий підхід націлює на формування в учнів навичок самостійної роботи, оволодіння вмінням працювати з книгою та іншими джерелами знань. Важлива роль у розв'язанні вказаних завдань належить початковій ланці освіти, оскільки саме тут закладаються базові освітні компетентності як фундамент

успішного засвоєння змісту освіти, цілісного формування особистості школяра.

Аналіз останніх досліджень

Однією із важливих в системі навчання і виховання молодшого школяра є компетентність «уміння вчитися», що як педагогічна проблема у всі часи цікавила вчених, учителів та педагогічну громадськість. Про це вміння говорили й писали педагоги минулого: зарубіжні (Я.А.Коменський,

Й.Песталоцці, Й.Герbart, А.Дістервер), вітчизняні (Г.Сковорода, К.Ушинський, В.Сухомлинський). Вони неодноразово наголошували на важливості формування у школярів умінь вчитися. По мірі розробки проблеми фрагментарні відомості про неї почали з'являтися у навчально-методичній літературі з психолого-педагогічних дисциплін (Ю.Бабанський, С.Баранов,

Г.Люблінська, В.Онищук, О.Усова).

Аналіз вищезазначених праць показав, що фундаментальних досліджень із проблеми формування компетентності «уміння вчитися» на уроках української мови під час навчання діалогічного мовлення досить мало. Отже, недостатня наукова розробка обраної проблеми, необхідність розробки теоретичних засад і науково-методичного забезпечення роботи з формування компетентності «уміння вчитися» зумовлена такими протиріччями:

1) орієнтацією навчального процесу на розвиток суб'єктності учнів, виховання відповідального ставлення до навчання та звичним для школи по-

глядом на вміння вчитися як проблему самого учня;

2) усвідомленою необхідністю формування компетентності «вміння вчитися» і відсутністю відповідної системи цілеспрямованої методичної роботи.

Мета статті: аналіз проблеми формування ключових компетентностей взагалі, та компетентності «уміння вчитися», зокрема, у молодших школярів в процесі навчання діалогічного мовлення.

Виклад основного матеріалу

Компетентність – інтегрована здатність особистості, яка набута в процесі навчання, вона включає знання, досвід, цінності і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань. Компетентність розуміється як коло питань щодо яких особистість має бути обізнана, або певна сфера діяльності, в якій людина повинна володіти компетентністю. Вважається, що ідея компетентності освіти виникла у 60-тих роках ХХ ст. у США. У 70-80-тих роках у європейських країнах відбувалось активне обговорення сутності цих понять. Активну участь в її обговоренні взяли такі українські вчені, як О.Овчарук, О.Локшина, Н.Бібік, О.Пометун, О.Савченко та інші. На основі вивчення авторського досвіду і потреб розвитку української школи вони визначили таку сукупність ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та

комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язбережувальна. З огляду на свою специфіку, предмет українська мова спроможний забезпечити формування і розвиток таких ключових компетенцій, як: комунікативна, соціальна; загальнокультурна, уміння вчитись [1, 59].

Втілення ключових і предметних компетентностей у змісті шкільної і, зокрема початкової освіти, здійснюється шляхом виявлення можливостей конкретного предмета для кожної з них. Технологічно це означає, що сукупність компетентностей має відбиватися у цілях Державного стандарту, програмах обсягу змісту, а найбільшою мірою у державних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне саме остання складова змісту дає чітке розуміння про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу.

Компетентність «уміння вчитись» виявляється у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ця компетентність реалізується на уроках шляхом формування мотивації навчання і здатності: організувати свою працю для досягнення результату; виконувати розумові операції й практичні дії; володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки [3, 16].

Дуже часто у початковій школі учні переважно займаються виконавською, репродуктивною діяльністю, яка є фрагментом компетентності «уміння вчитися», проте є недостатньою для процесу учіння, активної пізнавальної діяльності та самоорганізації. Перед

педагогами стоїть завдання організувати такий навчально-виховний процес, який передбачає опору на мотиваційний і процесуальний компоненти учіння, тобто ціннісне ставлення учнів до своєї діяльності та навчання спеціальних прийомів самоконтролю. Процесу формування ключової компетентності «уміння вчитися» сприяють багато чинників, визначальним серед яких є інтеграція змісту навчальних предметів, організована у певну систему пізнавальних завдань.

В процесі формування діалогічного мовлення велика увага приділяється засвоєнню школярами формул мовленнєвого етикету ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Учні початкової школи повинні запам'ятати найуживаніші формули етикету, знати, за яких обставин кожна з них вживається, а також правильно і доречно використовувати їх у власному мовленні [2, 14].

Навчання діалогічного мовлення в початковій школі здійснюється поетапно, від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу за описаною чи створеною мовленнєвою ситуацією. З цією метою використовуються такі види завдань: відтворення, розігрування діалогів із прочитаних казок, оповідань; побудова діалогу за зразком; доповнення незавершеного діалогу тощо.

Також вчені вирізняють такі основні етапи навчання діалогічного мовлення: навчання реплікування; засвоєння діалогічних єдностей; створення мікродіалогів; створення діалогів різних функціональних типів.

В процесі виконання зазначених завдань у молодших школярів необхідно формувати вміння: регулювати силу голосу; регулювати темп мовлення; говорити чітко і правильно; уважно слухати співрозмовника; будувати свою репліку з урахуванням репліки та інтересів співрозмовника; уживати форми мовленнєвого етикету; розрізняти діалоги, в яких дотримано або, навпаки, порушено правила ведення діалогу та ін.

Висновки

Отже, ключові компетентності виявляються у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність. Ці компетентності реалізуються на уроках шляхом формування мотивації навчання і здатності: виконувати розумові операції й практичні дії; володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки. До складників цих компетентностей відносять: аксіологічний; когнітивний; діяльнісний; організаційно-комунікативний; інтелектуально-соціальний;

процесуальний; мотиваційний; змістовий. Діалогічне мовлення як компонент системи формування ключових компетентностей виявляється у формуванні мовленнєвого етикету ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання; у дотримуванні правил мовленнєвого етикету; переказуванні прочитаного чи прослуханого тексту; складанні власних усних висловлювань [4, 50].

Література

1. Зимульдінова А. Сучасний урок української мови в початковій школі. Тексти лекцій / А.С.Зимульдінова, М.М.Проць. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2007. – 70 с.
2. Можаяєва О. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О.М. Можаяєва // Початкова освіта. – 2009. – №32. – С. 11 -15.
3. Петрик О. Формування діалогічного мовлення учнів 2-4 класів / О. Петрик // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 15-20.
4. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. І. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 49-52.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-ДОШКІЛЬНИКА

Мельникова О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ключові слова: психологічне благополуччя, дитина, психічне здоров'я, взаємовідносини.

Keywords: psychological welfare, child mental health, relationships.

Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічна криза – усе це зумовлює психологічне навантаження, стрес та особистісну кризу. Разом з тим потужними є фактори соціально-психологічного, педагогічного та особистісного характеру, що створює психологічне напруження, спричиняє кризові стани особистості дитини дошкільного віку.

Проблему благополуччя особистості вивчали Н. Бредберн, Н. Бредбьорн, Е. Бушина, Н. Лебедева, Е. Позднякова, К. Ріфф, П. Фесенко, Т. Шевеленкова, Р. Шамяонов та ін. Зокрема американська дослідниця К. Ріфф розглядала даний феномен, як налагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеності собою та навколишнім світом [3]. Разом з тим дослідник Р. Шамяонов трактує поняття «психологічного благополуччя» як таке, що виражає власне ставлення людини до своєї особистості, свого життя і процес, що має важливе значення з погля-

ду засвоєння нормативних уявлень про зовнішнє та внутрішнє середовище, і характеризується відчуттям задоволеності [2].

Особливої значущості набуває психологічне благополуччя саме у житті дитини дошкільного віку, адже в цьому віці відбуваються грандіозні зміни у її фізичному і психічному розвитку: дитина набуває певних якостей, які в подальшому житті лише розвиваються і вдосконалюються. Тому дошкільне дитинство є особливо важливим етапом формування особистості, коли закладаються перші зв'язки і відношення, що утворюють вищу єдність суб'єкта – єдність особистості.

Варто зазначити, що важливим компонентом психологічного здоров'я та особистісного благополуччя дитини є соціальний інтерес прагнення бути відповідальною та піклуватися про інших. Тобто дитина здатна бути вільною, творчою, відкритою та підтримувати власне психологічне здоров'я у відносинах з іншими, протистояти життєвим труднощам, відстоювати власну позицію, підтримувати міжособистісні сто-

сунки з однолітками та дорослими. Адже чим гармонійніші стосунки в житті дитини, тим імовірно, що вона буде більш благополучною.

Однією з важливих складових психологічного благополуччя є гармонійні міжособистісні стосунки. Неблагополучні сімейні взаємини, пов'язані з фізичним та психологічним насиллям, невірним вихованням, що базується на диктаті та гіперопіці, труднощах у побудові стосунків у процесі трудової та навчальної діяльності особистісних відносин (розрив стосунків, насилля, зрада та ін.) – все це є однією з причин зниження психологічного благополуччя дитини.

Дослідниця К. Ріфф виокремила шість основних компонентів психологічного благополуччя: самоприйняття, особистісне зростання, автономія, компетентність в керуванні середовищем, позитивні стосунки з оточуючими, наявність життєвих цілей. Під «позитивними відносинами» в структурі психологічного благополуччя, К. Ріфф має на увазі вміння співпереживати, бути відкритим в спілкуванні, а також наявність навичок, які допомагають встановлювати та підтримувати контакти з іншими людьми, бути гнучким у взаємодії з оточуючими та вміння знаходити компроміс.

Я. Павлоцька стверджує, що певна система відносин особистості до себе, світу та оточуючих є одним із провідних факторів психологічного благополуччя, до яких входить відносини до інших людей (самостійність, само-

оцінка в контексті міжособистісних відносин, турбота про іншого, довіра, соціальна адаптація); відносини до світу; відносини до себе (рефлексія власних почуттів та емоцій, поведінки та дій) [1].

За результатами досліджень учених встановлено, що особистість дитини з високим рівнем психологічного благополуччя характеризуються позитивними, доброзичливими відносинами до матері та батька, конструктивним ставленням до себе, вірою в свої сили, відчуттям власної значущості, позитивним ставленням до оточуючого світу та оптимістичним відношенням до життя та майбутнього.

Отже, психологічне благополуччя дитини можемо розглядати як постійну активність особистості, у стані якої вона розвивається та вдосконалюється, набуває нових форм поведінки, взаємодії з іншими людьми, соціалізується.

Література

1. Павлоцкая Я.И. Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: Автореф. дис.... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 "Социальная психология" / Я.И. Павлоцкая. – Волгоград, 2015. – 19 с.
2. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия: (к разработке интегративной концепции) // Мир Психологии. 2002. – №2. -с.143-148
3. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – №3. – С. 95-129.

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Рогальська Н. В.

кандидат педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Ключові слова: розвивальне середовище, компоненти, типи середовища, фахівці дошкільного закладу, принципи, педагогічна освіта.

Для формування особистості сучасного організатора дошкільної освіти, вихователя національного дошкільного навчального закладу необхідно вже на етапі його фахової підготовки у виші створити відповідне розвивальне середовище, яке відповідає принципам інформаційності, духовності, наукоємкості, діалогічності, комунікативності, містить регіональний аспект, природні й соціокультурні засоби, що забезпечують ґрунтовну педагогічну освіту.

Зазначимо, що сучасні вчені достатньо чітко виокремили категорію «середовище» та відповідно класифікували її за певними підсистемами: природне середовище, соціальне середовище, штучне середовище, що не має аналогів в природному довкіллі, «життєве середовище», яке утворює сукупність природних і соціальних чинників довкілля.

Яскраво і педагогічно образно описав сутність, різні типи виховного середовища та їх вплив на формування особистості вихованців Я.Корчак у роботі «Як любити дитину». Він визначив чотири види середовища: «догма-

тичне», «безтурботне споживання», «зовнішнє зовнішнього лоска і кар'єри», «ідейне середовище».

Догматичне середовище вчений охарактеризував як середовище, побудоване на імперативних традиціях та авторитеті, суворій дисципліні і порядку, що відповідно породжує в дітях пасивність, самообмеженість, самоподолання, працю як закон: це виховне середовище може як зламати дитину, так і створити прекрасну людину, що буде поважати суворих наставників, які не тішилися нею, а вели її тонким шляхом до ясно окресленої мети [3, с.77].

Середовище безтурботного споживання Я.Корчак визначає як душевний спокій, безтурботність, доброта, самосвідомість, яка здобувається без праці. Дитина проживає в атмосфері внутрішнього «благополуччя» у зневажанні до сучасних течій, без бажання і наполегливості зберегти, досягнути, знайти. Вона сама творить основу світогляду [3, с.78].

Середовище зовнішнього «лоску» і кар'єри викликає наполегливість, що викликана холодним розрахунком, а

не духовними потребами. Формою виступає експлуатація «чужих» цінностей; лозунги, на яких можна заробити. Життя не є праця і відпочинок, а ненаситне «хижацтво», незадоволеність, високомірність [3 , с.78].

Сила «ідейного» середовища, за Я. Корчаком, не в «твердості духа, а в польоті, пориві, русі, радісному самостійному творенні. У царині цього середовища полум'яніє жар душі, ентузіазм, моральний естетизм, терпимість і повага до людської думки, партнерська взаємодія, зустріч з новими знаннями, боротьба з сумнівами, ствердження і заперечення. Таке середовище формує активну особистість, яка прагне дійти до всього самостійно.

Зазначимо, що і сучасні окремі дослідники вважають, що освітнє середовище характерне такими параметрами як «свобода – залежність» і «активність – пасивність». Аналіз різних підходів до тлумачення категорії середовище дає можливість дійти висновку: вчені єдині в тому, що розвивальне середовище закладу освіти характерне такими показниками: поєднанням гуманістичних і природничих наукових дисциплін; ціннісно-змістовим узгодженням діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу; духовно-етичним спілкуванням; варіативністю освітніх програм.

Проведений нами аналіз педагогічного розмаїття системних компонентів розвивального середовища, дав змогу простежити наступну його структуру:

по-перше, це гармонія дизайну, відповідна архітектурно-естетична орга-

нізація життєвої території освітнього закладу, його художнє оформлення, багатство сучасних різноманітних засобів навчання; також це пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності (пізнавальній, науковій, комунікативній, громадській, фізичній, інформаційній, художньо-естетичній, трудовій, тощо);

по-друге – змістовно-методичний компонент освітнього закладу (відповідні державні документи освіти, система організації освіти);

по-третє – комунікативно-організаційний компонент, що вміщує духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, їх статус, особливості спілкування, викладання і учіння, специфіку управління, тощо;

по-четверте – науково-дослідницький компонент, що вимагає забезпечення активної участі студентів вузу у роботі наукових лабораторій вишу, дослідницьких центрів, у наукових гуртках, проблемних групах, олімпіадах, конкурсах студентських творчих робіт, тощо.

Зазначимо, що всі компоненти розвивального середовища вишу при умові їхнього змістового наповнення цілеспрямовано впливають на формування особистості студента, мотиви його діяльності, світоглядні установки, особливості світосприймання тощо.

Ураховуючи те, що студент у виші завжди спрямований на навчальну діяльність, а різноманітна діяльність особистості є інтегрованим чинником будь-якої освіти (і педагогічної – осо-

бливо!), доходимо висновку, що для ефективного формування майбутнього фахівця дошкільної освіти необхідно відповідно створене розвивальне середовища педагогічного вишу.

Наведений теоретичний аналіз можливих компонентів розвивального середовища факультету дошкільної освіти дозволяє дійти таких висновків:

1. Розвивальне середовище як чинник становлення фахівців дошкільної освіти забезпечує високий професійний та науково-методичний рівень педагогічного процесу вишу, створює творчу атмосферу, позитивний психологічний клімат в колективі студентів, викладачів і співробітників факультету, що дає змогу не тільки вирішувати поточні завдання, а й творчо зростати, підвищувати професійний рівень, самовдосконалюватися та самореалізовуватися.

2. Розвивальне середовище також є найважливішою умовою підготовки фахівця дошкільного закладу, здатного осмислювати власну діяльність з наукових позицій, готового до творчого дослідницького пошуку. Майбутній

дошкільний педагог повинен легко почуватися в розмаїтті новітніх технологій, інновацій, моделей освіти; він повинен пройти ґрунтовну школу студентської науки, пізнати певні методологічні норми, принципи наукового пізнання, набути умінь їхньої реалізації в практиці вирішення педагогічних завдань сьогодення.

3. Визначені компоненти розвивального середовища вишу є теоретичною основою для аналізу його стану, дозволяють накреслити напрямки розвитку, зробити його керованим, що становить перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Література

1. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 303 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высших учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Корчак Я. Как любить ребенка / Я.Корчак. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 352 с.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОСОБЛИВОСТІ, НАПРЯМИ, ВИМОГИ

Задорожна Г.С.

Аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ключові слова: правове виховання, морально-правові цінності, права і обов'язки дитини, форми і методи правового виховання, моральне виховання, громадянське виховання.

Сучасні соціокультурні умови функціонування українського суспільства детермінують необхідність правового виховання як процесу цілеспрямованого формування у дітей основ правової вихованості і моральності.

Аналізуючи сучасний стан проблеми правового виховання дітей дошкільного віку та правового виховання молодших школярів, слід зазначити, що в умовах гуманізації та демократизації нашого суспільства головною причиною її актуальності є значний інтерес до індивідуальності особистості. Водночас, в умовах сьогодення правове виховання недостатньо спрямовується на формування морально-правових цінностей особистості, навичок морально-правової поведінки. У результаті цього формується особистість, яка володіє правовими знаннями, але не має базових сформованих якостей (активна громадянська позиція, толерантність, відповідальність, працелюбність), що порушує успішну її соціалізацію в суспільстві та призводить до збільшення кількості дітей з протиправною поведінкою. Сьогодні стало очевидним, що суспільству по-

трібна соціально зріла, вільна особистість, яка володіє правовими знаннями. Правове виховання дітей дошкільного віку та першокласників безпосередньо пов'язане з посиленням уваги до реалізації прав дитини.

На формування особистості дитини дошкільного віку мають вплив такі чинники: держава, родина і суспільство.

Держава вирішує питання правового та соціального захисту дітей, дбає про зменшення негативного впливу довкілля на стан дитячого здоров'я, розвиває мережу медичних закладів, забезпечує планомірний розвиток системи освіти.

Родина є природнім середовищем фізичного, психологічного і духовного розвитку дитини, її матеріального забезпечення. Саме родина є основним джерелом матеріальної та емоційної підтримки, психологічного захисту, засобом збереження і передачі національно-культурних і загальнолюдських цінностей.

Суспільство, яке має забезпечити дітям повноправну участь у всіх сферах діяльності. Правове виховання

здійснюється відповідно до рівня правової культури суспільства, в якій акумулюються позитивний правовий досвід громадян використання механізмів правової діяльності задля вирішення конфліктів у суспільстві.

Основними напрямками правового виховання дітей дошкільного віку є їхнє ознайомлення з такими правами:

1. Право на життя.
2. Право на сім'ю.
3. Право на ім'я.
4. Право на житло.
5. Право на харчування.
6. Право на власну думку.
7. Право на відпочинок.
8. Право на освіту.

9. Право на захист від фізичного та психічного насилля.

10. Право на медичну допомогу.

Необхідність з ранніх років формувати у дитини почуття віри в себе, в свої права та обов'язки, пов'язана з позитивним впливом цих якостей особистості на її самостановлення, самовідчуття. Увага до себе, поступове усвідомлення своїх прав та обов'язків сприятимуть тому, що дитина привчиться бути вільнішою, навчиться поважати себе та інших людей, розуміти їхні почуття, переживання, вчинки, думки. Дитина, яка знає свої права, обов'язки, може окреслити словами ці категорії, пояснити їх відмінність; назвати свої елементарні права (на відпочинок, на захист, на розуміння дорослого, на підтримку, на повагу до себе тощо), домагається їх виконання; називає і виконує свої основні обов'язки (самостійно виконує те, що під силу;

не шкодить іншому; дотримується режиму дня тощо); розуміє зв'язок слів «право», «правило», «гідність»; дотримується правил поведінки, прагне бути чемною, чесною, справедливою, поважає старших, цінує працю інших, не ображає слабших та молодших тощо. Для дітей ці правила виступають і як моральні, і як правові, оскільки вони ще не можуть розділити морально допустиме і законне – ці поняття виступають як єдине ціле.

Саме тому одним із напрямків правового виховання дітей дошкільного віку є формування в них уявлень про себе, свої права та обов'язки, що передбачає: формування правових уявлень, понять, поглядів і переконань як основи правової свідомості; ознайомлення з основними правами людини та її обов'язками (у доступній для дітей формі, з використанням наочних матеріалів); формування знань про морально-правові норми поведінки; формування навичок діяти відповідно до вимог права і моралі; виховання нетерпимого ставлення до різного роду порушень норм моралі і права.

Сучасні соціокультурні умови вимагають удосконалення традиційних та пошуку нових педагогічних принципів, методів та технологій правового виховання дітей. На нашу думку, вони мають відповідати таким вимогам:

- забезпечувати зв'язок правового виховання з практичними життєвими ситуаціями;
- зміст інформації повинен відповідати віковій дитини, особливостям розвитку психічних процесів

(пам'ять, увага, мислення, сприймання), її життєвому досвіду, світогляду;

- поєднання колективних та індивідуальних форм і методів правового виховання;
- єдність морального, правового та громадянського виховання;
- пріоритет ігрових методів правового виховання з метою активізації інтересу до засвоєння норм життя у суспільстві;
- інтеграція різних видів дитячої діяльності;
- цілеспрямоване використання народознавчого матеріалу, відповідно до якого майбутній громадянин формується з урахуванням прогресивних традицій, звичаїв і обрядів та використання засобів національного виховання;
- поступове підведення дітей до самостійних висновків та узагальнень.

Зважаючи на сформульовані вище вимоги до принципів, методів та тех-

нологій правового виховання дітей, вважаємо, що в організації педагогічного процесу необхідно дотримуватися принципу науковості, оскільки саме цей принцип уможливлює визначення змісту, завдань і видів діяльності дітей дошкільного віку у процесі правового виховання. Такий підхід дає можливість педагогам усвідомити мету, завдання і результати правового виховання дітей з урахуванням закономірностей цього процесу та вікових особливостей дітей дошкільного віку.

Література

1. Зеленова, Н. Г. Я – ребенок, и я имею право / Н. Г. Зеленова, Л. Е. Осипова. – М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2007. – 96 с.
2. Певцова Е.А. Правовое образование в России: формирование правовой культуры современного общества / Е.А. Певцова. – М., 2002. – 78 с.
3. Сухомлинська О.В. Права дитини в контексті історичних і сьогодишніх реалій / О.В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2003. – № 2 (103). – С. 7.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Ханас А.Т.

Магістр соціальної педагогіки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка

Ключові слова: спеціальна загальноосвітня школа-інтернат, депривація, соціальна депривація, виховний процес.

Keywords: special boarding school, deprivation, social deprivation, educational process.

Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат – загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвивальну роботу з дітьми, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, умови проживання та утримання за рахунок держави [4].

Зазвичай діти потрапляють до такого закладу уже з певними сформованими соціальними навичками поведінки, мають свої переконання, інтереси. На жаль, більшість цих дітей проживали в умовах несприятливих для їхнього розвитку та становлення як особистості.

Доведено, що загалом зростання дитини в умовах закладів інтернатного типу призводить до проблем емоційного, інтелектуального, мовленнєвого та фізичного розвитку. Вона має труднощі у спілкуванні та поведінці, характеризується звуженням світогляду та труднощами в особистісному зростанні та адаптації до нових умов життєді-

яльності, соціалізації та інтеграції в суспільство в цілому [5].

Крім психологічних проблем дітей, що опинилися у школі-інтернаті, які сформувалися ще до потрапляння дитини до закладу, існує безліч проблем, які формуються уже як наслідок перебування дитини у ньому. Особливості перебування дитини в умовах інтернату стають негативними чинниками впливу на психіку дитини, що саме перебуває у стадії розвитку та формування різноманітних рис характеру та навичок спілкування, подолання життєвих проблем тощо.

Обмеження соціальних впливів, ізольованість дітей у межах лише одного навчально-виховного закладу, звуження простору спілкування, надмірна регламентація життєдіяльності вихованців, акцентуація на дисциплінарних моментах, постійні вказівки та контроль з боку дорослих, відсутність індивідуального підходу до дитини не лише спричиняють відставання у гармонійному розвитку вихованців, а й формують принципово нові риси, які

мають взаємозворотній зв'язок із субкультурою життя в інтернатному закладі, котра суттєво відрізняється від тієї, що формується у сімейному оточенні.

Позбавлення дитини необхідного батьківського піклування та виховання в умовах школи-інтернату, яка зберігає всі ознаки „закритості” спричиняють у дитини появу соціальної депривації – складного соціально-психологічного утворення, що являє собою комплекс негативних властивостей і якостей, унаслідок чого процес соціалізації зростаючої особистості набуває деструктивного характеру. Соціальна депривація відмежовує вихованців інтернатних закладів від соціальних зв'язків з навколишнім світом, призводить до формування принципово інших механізмів їх активності, входження у суспільне оточення [1].

У контексті нашого дослідження особливу роль слід приділити соціальній депривації, адже це бар'єр у засвоєнні соціальних норм, формуванні соціальних ролей, необхідних для адекватного сприйняття соціальної дійсності, її оцінки та прийняття свідомих рішень у конкретних ситуаціях.

Аналіз досліджень дає змогу стверджувати, що інтернати спричиняють шкоду дітям, навіть найкращі з них не можуть забезпечити належної турботи та уваги дитині. Інтереси установи завжди переважають над індивідуальними потребами дитини, яку змушують бути «як всі». Як наслідок, дитина втрачає індивідуальність, у неї формується споживацька позиція, пріори-

тетними цінностями для неї стають матеріальні блага.

Проаналізувавши дослідження українських та зарубіжних учених, можна виділити ряд проблем, з якими стикаються вихованці інтернатних закладів:

- проблеми інтелектуального розвитку;
- проблеми морального розвитку особистості дитини;
- проблеми емоційного розвитку, які проявляються в підвищеній емоційній збудженості, вередливості, пригніченості, часто перемінному настрої [2].

Саме тому ми вважаємо, що є велика необхідність налагодження співпраці з державними та недержавними організаціями, які надають соціальні послуги, приділення значної уваги соціальному вихованню дітей, підготовки їх до самостійного життя, проведення вільного часу разом з однолітками, які виховуються в родині, розширення інформаційного простору вихованців.

Одним із шляхів підвищення ефективності виховного процесу в школі-інтернаті є підвищена увага до організації позакласної виховної роботи. Позакласною роботою є організовані і цілеспрямовані заняття з учнями, які проводяться школою спільно з позашкільними закладами в позаурочний час для поглиблення та розширення знань, умінь та навичок, розвитку самостійності, індивідуальних здібностей, нахилів учнів, а також задоволення їхніх інтересів і забезпечення розумного відпочинку [3].

Висновки. Важливим є системний та систематичний виховний процес у інтернатному закладі. Його функціями має бути як корекція вже існуючих недоліків соціального та психологічного розвитку, так і запобігання формуванню нових в умовах інтернату.

Література:

1. Дементьева И. Социальная адаптация детей-сирот / И. Дементьева // Социальная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 64-73.
2. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / [упор.: Л.С. Волинець, О. Г. Антонова-Турченко, І. Б. Іванова, Н. М. Комарова, І.В. Пеша, С. М. Трусова] – К.: Студцентр, 1998. – 190 с.
3. Поляновська О.Р. Позакласна виховна робота як один із шляхів профілактики правопорушень дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. – Хмельницький, 2008.
4. Про затвердження Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [Електронний ресурс]: наказ Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 № 852 / сторінка «Законодавство України» сайту Верховної Ради. – Режим доступу: <http://www.zakon3.rada.gov.ua> – Заголовок з екрана.
5. Психологічні аспекти корекційної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу: науково-методичний посібник / За ред. Л.Д. Покроєвої. Харків: Хонмібо, 2008. – 84 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, У ДИТЯЧИХ БУДИНКАХ ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Галишин Олеся

магістр соціальної педагогіки,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Постановка проблеми. У сучасних умовах кількість дітей, які залишилися без батьків, на жаль, зростає з кожним роком. Сирітство одна із тих проблем, які гостро стоять перед нашим суспільством. На сьогоднішній день дослідження педагогів і психологів показує, що діти з дитячих будинків відрізняються від дітей, які ростуть в сім'ях рівнем фізичного та психічного розвитку. Перебування в умовах депривації має ряд негативних особливостей, які накладають відбиток на подальше життя дитини.

Людина за своєю суттю завжди є і буде істотою соціальною, яка з перших днів свого існування включена у соціальну (у тому числі – комунікативну) взаємодію з іншими людьми. Соціальний досвід має вплив на індивідуальний життєвий шлях особистості. Перший досвід комунікативної взаємодії дитина набуває ще до того, як навчиться говорити. Батьки найближчі й найрідніші для неї люди. За допомогою батьків дитина задовольняє потреби в психологічному захисті, спілкуванні. Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, позбавлені можливості задовольнити повною мірою потреби в комунікації.

З позицій психології «спілкування» трактується як специфічна форма діяльності і як самостійний процес взаємодії, необхідний для реалізації інших видів діяльності особистості. Водночас саме спілкування на різних етапах життєвого шляху стає основним каналом соціалізації особистості» [5, с.43]. «Спілкування визначається як найважливіша соціальна потреба, без реалізації якої уповільнюється, а подекуди і зовсім припиняється формування особистості» [5, с.43].

Мета статті – охарактеризувати особливості формування комунікативних навичок дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий вклад у дослідження проблем становлення особистості та її соціалізації внесли учені, серед яких О. Кронік, А. Лагутіна, О. Лактіонов, Т. Титаренко, Н.Чепелева. Питання, пов'язані з психолого-педагогічними умовами і засобами розвитку комунікативного потенціалу особистості, компетентності у спілкуванні стали предметом наукових розвідок (О. Вербицького, Ю. Ємельянова, М. Зажирко, М. Коця, Л. Петровської та інших).

Проблеми соціального виховання та навчання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування розкривають наукові дослідження українських вчених О.Безпалько, І.Беха, І.Єрмакова, А.Капської, М.Кирилової, О.Савченко, Л.Сохань, М.Шульги та багатьох інших.

Аналіз взаємодії особистості та її соціального оточення вимагає вивчення впливу соціальних факторів на формування комунікативних навичок дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах дитячого будинку.

Виклад основного матеріалу. Нагадаємо, діти-сироти – це діти, батьки яких померли, а також діти, які залишилися без піклування батьків унаслідок позбавлення батьківських прав, визнання їх у встановленому порядку недієздатними, безвісно зниклими та ін.

Діти, позбавлені батьківського піклування, – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю,

підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [4].

Основними компонентами сформованості комунікативних навичок дітей, котрі виховуються в умовах дитячого будинку є: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-практичний. Зупинимося на характеристиці їх показників.

Когнітивний компонент:

- знання правил спілкування;
- знання соціальних норм і способів взаємодії;
- правила та обмеження в спілкуванні;
- знання вимог мовного етикету.

Згідно з когнітивними теоріями, людина є насамперед «мислителем». Вона перебуває у світі інформації, яку необхідно зрозуміти, оцінити, використати. Вирішальна роль знання у поведінці особистості простежується в теоріях Ж.Піаже, Л.Колберга, Д.Келлі [6].

Для всіх дітей, які виховуються в дитячих будинках, характерні відхилення у спілкуванні з дорослими. Дослідження свідчать, що для таких дітей характерні одноманітність і регламентованість у стосунках, що має негативний вплив на процес формування комунікативних навичок.

Емоційно-мотиваційний компонент розкриває змістовий простір виховання дитячого будинку. Людина засвоює тільки ті способи поведінки, які викликають у неї позитивні емоції, і намагається уникати будь-чого, що може призвести до неприємностей. Важлива роль у подібному вправленні відво-

диться стимулам (як тим, що підкріплюють позитивний досвід, так і тим, котрі є реакцією на негативні дії). У першому випадку мета полягає у формуванні бажання і потреби повторення форм поведінки, тоді як у другому, – в їх уникненні. В результаті цього «кожний індивід розвивається завдяки автоматичному утворенню зв'язків між стимулами і своїми реакціями на них або між способами поведінки і їх наслідками» [2, с. 25].

Емоції, за Л. Виготським [1], – такий внутрішній організатор наших реакцій, який напружує, збуджує, стимулює чи затримує всі інші реакції. При цьому емоції не можна викликати прямо, за бажанням, оскільки вони слабо піддаються вольовій регуляції [3]. На думку Б. Додонова [3], емоції завжди тісно пов'язані з потребами особистості.

Емоційний стан процесу формування комунікативних навичок може відігравати як позитивну, так і негативну роль. Позитивні емоційні стани сприяють налагодженню контактів міжучасниками соціально-педагогічної взаємодії, конструктивному розв'язанню проблемних та конфліктних ситуацій, створюють атмосферу невимусовної взаємодії як регулятори поведінки.

Негативні емоції часто викликають апатію вихованців щодо навчання, участі в позанавчальній діяльності, провокують формальний підхід до виконання поставлених завдань, знижують інтерес, позбавляють бажання долучатися до комунікативної діяльності. Проте варто наголосити на ролі

особистісного фактора та рівня самооцінки особистості.

Розвиток емоційної сфери дитини, яка виховується дитячому будинку, великою мірою визначається рівнем особистісно-професійних якостей соціального педагога, психолога та інших співробітників закладу.

Діяльнісно-практичний компонент забезпечує актуалізацію знань, умінь і навичок вихованців дитячого будинку, дає змогу застосовувати їх відповідно до соціальної ситуації.

Показниками сформованості даного компонента є:

- уміння продуктивно взаємодіяти з однолітками;
- уміння чітко, ясно висловлювати свою думку;
- уміння вести діалог, вислуховувати, чути й розуміти іншу людину, поважати думку співрозмовника;
- здатність аналізувати свій рівень соціально-комунікативної взаємодії.

Орієнтація на ці компоненти дозволяє соціальному педагогу дитячого будинку здійснювати соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на формування комунікативних навичок дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Висновки. Завдяки чіткій та системній організації роботи соціального педагога щодо формування комунікативних навичок дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, навколо дітей створюється атмосфера довіри, взаєморозуміння, підтримки. Тільки завдяки високій куль-

турі спілкування, доброзичливості, неупередженості у розв'язанні різних проблем можна досягти високого рівня сформованості комунікативних навичок у вихованців дитячого будинку.

Перспективами подальших наукових розвідок є характеристика організаційно-педагогічних умов формування комунікативних навичок дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в умовах дитячого будинку.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 536 с.
2. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посіб. / В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця, 2001. – С. 25.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
4. Логвиненко Т.О. Понятійно-термінологічний словник із корекційної педагогіки / Тетяна Логвиненко, Леся Смеречак. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. – 164 с.
5. Руденский Е.В. Социальная психология: [курс лекций] / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М ; Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 1999. – 224 с.
6. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер, 2002. – 382 с.

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УКРАЇНІ

Мушак Ірина Юліанівна

Магістр соціальної педагогіки

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

***Анотація.** У статті розкрито специфіку аксіологічних засад освіти дітей трудових мігрантів в Україні та поняття «аксіологія», «педагогічні цінності», систему освітніх цінностей.*

Ключові слова: аксіологія, трудова міграція, цінності, освіта, діти.

Keywords: axiology, labour migration, values, education, childs.

Актуальність теми. Діти трудових мігрантів часто стикаються з проблемами в навчанні, так як відсутність контролю з боку дорослих часто формують у них пасивне ставлення до навчання та до саморозвитку взагалі.

Діти трудових мігрантів часто стикаються з різними життєвими труднощами. Після від'їзду одного з батьків за кордон у дітей зникає бажання спілкуватися з рідними та друзями, особливо з мамою чи татом, які поїхали; крім того, дитина стає дратівливою, тривожною; вона нікому не довіряє і навколишній світ стає для неї чужим, від'їзд батьків може сприйматися нею як відмова від неї, не любов. З від'їздом батьків прояви девіантної поведінки у дітей частішають. Дитина часто стає агресивною, починає пропускати школу, скоює дрібні правопорушення (пошкодження шкільного інвентарю, участь у бійках, порушення суспільного порядку) тощо. Збільшуються випадки потрапляння в залежність від ігор в комп'ютерних клубах, що часто і

є причиною пропуску занять у школі. Відомі випадки втягування дітей із сімей трудових мігрантів до алкоголізму, наркоманії, бродяжництва.

Проблеми, що мають діти трудових мігрантів, здебільшого носять психологічний характер. Зокрема, це сум за батьками, неможливість звернутися до них за порадою, пригніченість, нестача батьківської ласки. Психологічні травми, яких зазнають діти за умов тривалої розлуки з батьками, а також спричиненого нею розриву родинних зв'язків, призводять до негативного сприйняття реалій і оточення [4, 38].

Аксіологічний підхід, що реалізується в системі освіти дозволяє озброїти дітей трудових мігрантів знаннями, ціннісними вміннями ключових компетенцій, життєдіяльності в умовах динамічних соціальних змін, сприяти становленню в них персональних систем цінностей, які найбільшою мірою відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття ними досвіду со-

ціально корисної діяльності й поведінки, а також створюючи максимальні умови для саморозвитку й самоактуалізації [3,78].

Виклад основного матеріалу. Тендерна філософія освіти України, відповідаючи на гострі виклики й потреби сьогодення, особливо активно розробляє аксіологічну проблематику. Основні ідеї й вимоги до організації та здійснення освітнього процесу на аксіологічних засадах знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» та інших державних документах, у яких наголошено на необхідності забезпечення ефективного функціонування освітніх закладів у нових соціокультурних умовах, сприяння становлення особистості на засадах загальнолюдських, загальноєвропейських та національних цінностей [5, 189].

Нагадаємо, аксіологія – це наука про цінності, учення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їх зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини; розділ філософії. Зокрема наука про цінності освіти, у яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, які регулюють взаємодію в освітній сфері і формують компонент відносин у структурі особистості [1, 29].

Цінності – це результат визначення якостей і властивостей предметів, явищ та процесів, що задовольняють потреби й прагнення лю-

дей, сприяють самореалізації їх у всіх сферах життєдіяльності. Найдієвішим засобом опанування учнями цих цінностей є навчально-виховний процес [4, 74].

Аксіологічний контекст сучасної системи освіти України розкривається двома основними дефініціями: «освітні цінності» та «педагогічні цінності» [2, 256].

Освітні цінності доцільно розглядати як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, як систему головних соціальних цінностей, котрі засобами освітньо-виховного процесу мають стати персональними цінностями кожного учня. Для підростаючого покоління це надзвичайно важливо, оскільки цінності, які базуються на засадах моралі, формують у них позитивне ставлення до світу, оточуючих і самого себе. Важливим є розуміння молодими людьми різних суспільних проблем, розвиток у них об'єктивного споглядання на труднощі та вміння їх вирішувати самостійно.

Підвалинами організації освітнього процесу в системі освіти України має стати система освітніх цінностей, яка містить п'ять основних груп компонентів:

1) фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських; 2) національні цінності; 3) громадські цінності; 4) сімейні цінності; 5) особистісні цінності

Педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, пе-

дагогічного інструментарію, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів.

Становленню цінностей учнів сприяє: залучення їх до аналізу й оцінювання загальних підходів до трактування поняття «цінності»; розкриття провідних закономірностей, тенденцій і сутності процесів розвитку природи й суспільства у світлі сучасних ціннісних пріоритетів. Найвищий рівень ціннісного вираження особистості – наявність ідеалу. Це головний критерій у вирішенні практично будь-яких питань, це найдієвіший стимул поведінки й діяльності особистості [5, 67].

Безумовною та абсолютною цінністю є людина як біосоціальний організм, який розглядається як єдність фізичного і духовного, природного і соціального, спадкового та набутого. Унікальність людини як особистості позначається через характеристики, побудовані на запереченні: незвідність, невизначеність, невимовність.

Людина за своєю природою не може бути зведена ні до чого природного чи соціального, або ж до того й іншого разом. Усвідомлення самого себе – складне завдання, бо в самосвідомості суб'єкт стає предметом власної оцінки. Суспільна сутність у продуктах власної творчості, які засвідчують цінність і неповторність людини. Людина від народження – відкрита система, яка

біологічно та соціально удосконалюється не завдяки генетичній програмі інстинктів і рефлексів, а середовищу, спілкуванню, мові.

Джерелом внутрішніх проблем виступають неусвідомлювані соціальним педагогом установки: цінності, вірування, стереотипи, бажання. Досягнення гармонії можливе через розширення сфери усвідомлення, поглиблення само розуміння [1, 52].

Висновки. В науці домінування є визначальним аспектом, що зумовлює суттєві зміни в аксіологічній картині світу. Діти трудових мігрантів це особлива категорія учнів з яким потрібно працювати, насамперед здобути їхню довіру. Дати їм почуття захищеності, щоб вони почувалися потрібними. Часто рівень довіри таких учнів та соціального оточення дітей до школи є низьким. Діти звертаються до соціальних педагогів з питаннями, які стосуються навчання. Суспільство має забезпечити широкий спектр вибору, свободи, волі учня через культурно-освітні, наукові та інші заклади, а без постійної системної філософсько-аксіологічної рефлексії ефективно здійснювати цей процес неможливо.

Література

1. Ткачова Н. О. Формування ціннісних настанов особистості як регулятора її поведінки / Н. О. Ткачова // Наук. зап. каф. педагогіки: зб. наук. пр. (ХНУ). – Х.: Константа, 2000. – Вип. V. – С. 174.
2. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія / Н. О. Ткачова. – Х.: Видавн. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – С. 423.

3. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко. – К.: Леся, 2012. – С. 728.
4. Ляльчук Г. Д. Соціально-психологічний аналіз особливостей сімейного виховання дітей трудових мігрантів / Г. Ляльчук // Психологічні перспективи. – К.: Золоті ворота, Спец. вип. – 2010. – С. 172.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посібник / За редакцією К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К.: ФОП «Купріянова», 2007. – С. 240.
6. І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К.: ФОП «Купріянова», 2007. – С. 240.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Керніцька Віталія

магістр соціальної педагогіки,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Актуальність теми. Дитина вже з перших місяців життя відчуває потребу в емоційному контакті, спілкуванні з іншими людьми. Дана обставина визначає потенційну безперервність спілкування як необхідної умови життєдіяльності.

Спілкування як складна та багатогранна діяльність вимагає специфічних знань і умінь, якими людина опановує в процесі засвоєння соціального досвіду. Високий рівень соціально-комунікативного розвитку виступає запорукою успішної адаптації дитини в будь-якому соціальному середовищі, що визначає практичну значимість формування комунікативних навичок, а особливо – у дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасні наукові дослідження переконливо доводять, що результат позитивного соціально-комунікативного дитячого досвіду забезпечує основу для позитивної самореалізації особистості, особливо дітей з особливими освітніми потребами. Переважно негативний соціально-комунікативний досвід, навпаки, розвиває недовіру до світу, провокує агресивні тенденції, що призводить неадекватної соціальної поведінки. У цьому складному процесі чимало залежить від того, як ди-

тина адаптується в школі, як спілкується з учителями та однолітками.

У цьому контексті спілкування і його значення для розвитку особистості – важлива проблема наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «спілкування» досліджували багато відомих науковців таких, як А. Леонт'єв, М.Каган, В.Кан-Калік, Б.Паригін, Б. Ломов, В.Панфєров та ін.

Мета дослідження – проаналізувати особливості формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами у роботі шкільного соціального педагога.

Виклад основного матеріалу. Планування роботи соціального педагога щодо формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами вимагає від суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії урахування соціальним педагогом функцій спілкування.

У своєму дослідженні ми дотримуємося класифікації функцій спілкування, поданої Б. Ломовим: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна та афективно-комунікативна [1].

Зупинимося більш детально на їх характеристиці. Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси формування, передання та прийому інформації. Реалізація цієї функції передбачає вирівнювання розбіжностей у вихідній інформованості суб'єктів, котрі вступають у соціально-психологічний контакт, передання інформації та прийняття рішень, формування оцінок досягнутих результатів (узгодження – неузгодження, порівняння поглядів тощо).

Регуляційно-комунікативна функція полягає в регуляції поведінки. Завдяки спілкуванню соціальний педагог здійснює регуляцію не тільки власної поведінки, а й поведінки дітей з особливими освітніми потребами, реагує на їхні дії. Відбувається процес взаємного налагодження дій. Тут здійснюються взаємна стимуляція і корекція поведінки.

Афективно-комунікативна функція характеризує емоційну сферу людини, а саме – вміння керувати власним емоційним станом. Важливим при цьому є стриманість, витримка, самовладання, оптимізм, життєрадісність, низька тривожність, толерантність. Спілкування впливає на емоційні стани людини. В емоційній сфері виявляється ставлення людини до навколишнього середовища, в тому числі й соціального.

Важливим при цьому є те, щоб емоційна сфера особистості соціального педагога характеризувалася високим рівнем абстрагування та узагальнення, тенденцією до з'ясування причин виникнення соціальних явищ і проблем

та шляхів їхнього розв'язання чи локалізації.

Вважаємо за необхідне виокремити такі завдання соціального педагога щодо формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами:

- засвоєння норм і цінностей, прийнятих у соціальному середовищі (у нашому випадку – це школа);
- становлення самостійності, цілеспрямованості та саморегуляції власних дій;
- розвиток соціального й емоційного інтелекту;
- формування шанобливого ставлення і почуття приналежності до різних соціальних груп;
- формування позитивних установок до різних видів навчальної та позанавчальної діяльності;
- формування основ безпечної поведінки;
- формування готовності до спільної діяльності з однолітками.

Соціальний педагог повинен особливу увагу приділяти роботі з однолітками дитини з особливими потребами. Адже саме від педагогічного колективу залежить те, як буде сприйматися така дитина в школі.

Починати таку роботу слід зі спостереження за процесом спілкування дитини з однолітками, учителями тощо. Необхідним є урахування таких параметрів.

1. Характеристика комунікативної активності.

Слід звернути увагу на такі показники: чи легко вступає дитина в кон-

такт з дорослими та дітьми, чи є суттєві відмінності в спілкуванні з близькими та чужими людьми, чи є дитина ініціатором спілкування, спільних ігор, чи з задоволенням бере участь в колективних іграх.

2. Бажаний адресат спілкування.

Слід з'ясувати спрямованість спілкування учня (вчителі, однолітки, батьки тощо).

3. Зміст спілкування.

Уважно спостерігати за змістом спілкування дитини з дорослим (про що запитує, що повідомляє тощо).

4. Характеристика невербальних засобів спілкування.

5. Аналіз мовних засобів.

Спостерігати за рівнем загальної мовної активності дитини (які види комунікативних висловлювань зустрічаються найбільш часто; чи мають питання пізнавальну спрямованість).

За результатами спостережень слід проводити спеціальну роботу по корекції комунікативної поведінки дітей з особливими освітніми потребами.

Система роботи з формування комунікативних навичок у дітей з осо-

бливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи має забезпечувати:

- розвиток соціальної спрямованості;
- підвищення мовної активності і комунікативної спрямованості мовлення дітей;
- засвоєння дітьми способів невербального спілкування, використання їх в практиці спілкування;
- розвиток діалогічного мовлення;
- розвиток розуміння мотивів поведінки;
- формування толерантного ставлення однолітків до учнів з особливими освітніми потребами.

Висновки. Результат процесу формування комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи залежать від професіоналізму соціального педагога, узгодженості діяльності педагогів школи.

Література

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Редько Катерина Василівна

магістр педагогічного факультету спеціальність «Початкова освіта»
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

Красюк Людмила Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії і методики
початкової освіти ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

У запропонованій статті розглядається проблема формування правильної постави у молодших школярів на уроках фізичної культури. З'ясовано сутність поняття «постава», підібрані вправи для формування правильної постави учнів.

Ключові слова: постава, молодші школярі, уроки фізичної культури, вправи.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна переживає кризу у сфері охорони здоров'я, що викликало різке збільшення рівня захворюваності населення. Складні соціальні умови негативно впливають на стан здоров'я дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України, у понад 60 % школярів спостерігається порушення опорно-рухового апарата. Переважна більшість учнів вимагає контролю фізичних навантажень, застосування спеціальних фізичних вправ, проведення занять за спеціальною програмою із залученням лікувально-оздоровчої фізкультури.

Питання порушення постави дітей шкільного віку детально описані у працях вітчизняних і зарубіжних авторів. Проте ця проблема залишається актуальною й нині, викликаючи зацікавленість фахівців у галузі фізичної культури.

Мета статті – обґрунтувати доцільність вибору вправ для формування правильної постави молодших школярів на уроках фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. В останнє десятиріччя особливого поширення набули негативні явища, які впливають на здоров'я учнів, а саме: зростання навчального навантаження, проведення дозвілля за переглядом фільмів, комп'ютерними іграми тощо. Усе це призводить до гіподинамії, порушення постави та зору школярів.

Постава – це звичне положення тіла при сидінні, стоянні, ходьбі й інших видах діяльності, котре людина приймає без зайвого м'язового напруження [5, с.143]. Її основою є хребет. Характер постави залежить від вигинів хребта і грудної клітки, взаємного розташування голови, плечового поясу, рук, тулуба, таза та ніг. При огляді збоку правильна постава характеризу-

ється трохи піднятою грудною кліткою і підтягнутим животом, прямими нижніми кінцівками, а також помірно вираженими фізіологічними вигинами хребетного стовпа. Правильна постава формується в процесі росту й розвитку людини і змінюється залежно від умов побуту, навчання, праці, занять фізичними вправами.

Правильна постава є однією з обов'язкових рис гармонійно розвинутої людини, зовнішнім виразом її тілесної краси і здоров'я. Гарний фізичний розвиток та повноцінне здоров'я дітей можливі тільки при збереженні у них правильної постави [2, с. 35].

Тому дуже важливо з дня народження дитини дбати про формування її правильної постави. Через неправильну поставу й наявності деформації хребта знижується вентиляція легень, порушується діяльність серцево-судинної системи, що призводить до недостатнього забезпечення підростаючого організму, зокрема мозку, киснем. У зв'язку з цим діти з порушенням постави стають хворобливими, фізично недостатньо розвиненими, вони, зазвичай, відстають від здорових однокласників у навчанні та пізнанні світу. Водночас такі школярі швидко стомлюються, знижується їхня увага, а це, своєю чергою, призводить до уповільнення процесу розвитку здібностей дитини.

Кожна людина може перевірити свою поставу. Для цього бажано підійти до стіни, або до дверей і притулитися до неї спиною у звичній позі. Якщо у цьому положенні стіни торка-

ються потилиця, лопатки, плечі, сідниці та п'ятки – це ознака правильної постави. Потрібно намагатися відчувати таке положення тіла біля стіни та запам'ятати його.

Якщо з названого переліку точок випадає хоча б одна, то така постава вважається неправильною. Торкання стіни тільки трьома частинами тіла – потилицею, спиною і п'ятками – свідчить про дуже слабку мускулатуру спини, живота й попереку. В усіх випадках при неправильній поставі стають слабкими стопи ніг.

Розрізняють три ступені порушення постави:

1. Перший ступінь характеризується зміною тону м'язів. Усі дефекти постави зникають, коли людина випрямляється. Порушення легко виправити шляхом систематичних занять коригувальною гімнастикою.

2. Другий ступінь відзначається змінами у зв'язковому апараті хребта, які можуть бути виправлені лише за умови тривалих занять коригувальною гімнастикою під керівництвом медичних працівників.

3. Третьому ступеню властиві стійкі зміни в міжхребцевих хрящах і кістках хребта, що не виправляються коригувальною гімнастикою, а вимагають спеціального ортопедичного лікування [3, с. 16].

Низка заходів із профілактики поганої постави має охоплювати практично всіх школярів і передбачає дотримання елементарних правил:

Після уроків учням, особливо молодших класів, потрібно полежати не

менше години, щоб м'язи розслабилися і відпочили.

При читанні в ліжку необхідні хорше освітлення, поза, яка зберігає фізіологічні вигини (напівлежачи на великій і досить жорсткій подушці з невеликим валиком під попереком), використання пюпітра чи покладеної на коліна подушки, щоб книга перебувала подалі від очей, а руки лежали на опорі і не навантажували шийний відділ хребта. У такому положенні навантаження на хребет мінімальне.

Не можна носити сумку на плечі, оскільки його доводиться постійно піднімати. Не рекомендується носити портфель в одній і тій же руці. Ремінь сумки необхідно перекидати через шию, краще ж носити ранець або рюкзаки.

Спати на рівному ліжку з жорсткою основою і м'яким матрацом, з не високою, спеціальною ортопедичною подушкою, що і під час сну зберігатиме нормальні фізіологічні вигини хребта.

Слід більше рухатися, 20–30 хвилин на день займатися фізкультурою. Вид спорту та інтенсивність навантажень підбирати відповідно до стану здоров'я.

У положенні сидячи щільно спиратися спиною на спинку стільця, намагатися зберігати постійний вигин. Сидіти прямо, не згинаючи тулуба і не нахилиючи голову вперед [3, с. 77].

Для формування правильної постави необхідно створити належне середовище не тільки в освітніх закладах, але і в домашніх умовах. Велике значення в профілактиці порушень поста-

ви відводиться ЛФК, яка сприяє зміцненню м'язового корсета і зняттю напруги. Вироблення навичок підтримання правильної постави має починатися в родині, на що слід орієнтувати батьків і дітей.

Формування правильної постави та боротьба з вадами опорно-рухового апарату й постави, що вже виникли, можуть бути успішними, лише за умов щоденного, своєчасного, комплексного впливу за допомогою спеціальних комплексів або окремих вправ, які потрібно включати до:

- ранкової гігієнічної гімнастики, котру школярі виконують удома під наглядом батьків;
- фізкультхвилинки, що виконується на 2-му чи 3-му уроці під керівництвом учителів;
- уроків фізичної культури;
- спеціальних занять коригувальної гімнастики, які проводяться під керівництвом фахівців із лікувальної фізкультури або підготовленими до їх проведення вчителями фізичної культури.

Вправи, що включаються у комплекси, мають бути доступними, цілеспрямованими, дозованими й виконуватися із різних положень (сидячи, стоячи, лежачи).

Комплекси охоплюють: загально-розвивальні вправи без предметів, які передбачають укріплення м'язів спини, живота, плечового поясу, попереку, нижніх кінцівок; спеціальні коригувальні вправи з предметами (гімнастичні палиці, набивні м'ячі, скакалки, гантелі, мішечки з піском); вправи для

розвитку рівноваги на невеликій опорі (гімнастична лава, колода); вправи у висі на гімнастичній стінці, драбині.

Комплекси містять від 8 до 15 вправ (залежно від їх призначення та часу проведення), які рекомендується виконувати впродовж 2-3 місяців.

Повторювати кожну вправу необхідно 6-8 разів. Не можна включати у комплекс важкі вправи, доки діти не оволодіють легкими. Водночас слід пам'ятати, що тільки при правильному виконанні вправ можна досягти бажаного ефекту у формуванні правильної постави. Чим складніша вправа, тим важче її правильно виконувати.

Пропонуємо комплекси вправ для формування правильної постави у молодших школярів на уроках фізичної культури.

Комплекс № 1

1. Ходьба на місці з високим підняттям стегна і широкими вільними рухами рук. Ходьба звичайна в обхід, ходьба на носках, на п'ятках, ходьба із зупинками за командою – 1 хвилина.

2. В. п. – правильна постава біля стінки; руки вгору, в сторони, вперед, на пояс, за голову, не втрачаючи правильної постави. Повторити 5-6 разів.

3. В. п. – руки за голову;

1 – руки в сторони назад, лопатки з'єднати (вдих);

2 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

4. В. п. – стійка ноги нарізно, нахил тулуба вперед, руки схресно перед грудьми, дивитись уперед;

1 – випростати тулуб, руки в сторони, прогнутись і з'єднати лопатки (вдих);

2 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

5. В. п. – стійка ноги нарізно, руки до плечей;

1 – 2 – колові рухи в плечових суглобах уперед;

3 – 4 – колові рухи в плечових суглобах назад; дихання довільне. Повторити 8-10 разів.

6. В. п. – упор присівши;

1 – поштовхом ніг упор лежачи;

2 – зігнути руки до дотику грудьми підлоги;

3 – розгинаючи руки, упор лежачи;

4 – в. п. Повторити 6-8 разів. Дихання довільне.

7. В. п. – лежачи на животі, руки за голову;

1 – 2 – підняти голову і плечі, з'єднуючи лопатки (вдих);

3 – 4 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

8. В. п. – лежачи на животі, підборіддя на поверхні кистей, покладених одна на одну;

1 – 2 – підняти голову і плечі, відвести лікті назад, з'єднуючи лопатки (вдих);

3 – 4 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

9. В. п. – лежачи на животі, руки в сторони;

1 – 2 – підняти голову і плечі, руки назад в «замок» з'єднуючи лопатки, підняти випростані ноги – «рибка» (вдих);

3 – 4 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

10. В. п. – о. с.;

1 – випад правою ногою вперед, руки в сторону (вдих);

2 – в. п. (видих);

3 – 4 – те саме лівою ногою. Повторити 8-10 разів.

11. Ходьба з предметами на голові, руки на поясі (20-25 секунд).

12. Біг у повільному темпі (1-2 хвилини) з переходом на ходьбу з виконанням дихальних вправ і вправ на увагу [1].

Комплекс № 2

Вправи з гімнастичною палицею

1. Ходьба на місці з високим підніманням стегна і широкими вільними рухами рук. Ходьба звичайна в обхід, ходьба на носках, на п'ятках, на зовнішньому боці ступні (1 хвилина).

2. Вихідне положення (В.п.) – палиця вниз;

1 – 2 – підняти палицю вгору, підвестися на носки (вдих);

3 – 4 – в. п. – (видих). Повторити 10-12 разів.

3. В. п. – палиця вниз за спиною;

1 – 2 – відвести палицю назад, підвестися на носки (вдих);

3 – 4 – в. п. (видих). Повторити 10-12 разів.

4. В. п. – палиця вертикально за спиною, руки зігнуті.

1 – 2 – присісти (видих);

3 – 4 – в. п. (вдих). Повторити 8-10 разів.

5. В. п. – стійка ноги нарізно, палиця вниз;

1 – 2 – палиця перед грудьми, поворот тулуба вправо з одночасним нахилом назад (вдих);

3 – 4 – в. п.;

5 – 8 – те саме в ліву сторону. Повторити 8-10 разів.

6. В. п. – лежачи на животі, руки вгору, хват палиці за кінці;

1 – 2 – згинаючи руки, палицю на лопатки, підняти голову і плечі, прогнутися (вдих);

3 – 4 – в. п. Повторити 8-10 разів. Ноги не піднімати.

7. В. п. – лежачи на животі, палиця вгорі, руки розслаблені.

1 – 2 – відводячи палицю якнайшвидше, прогнутися (вдих);

3 – 4 – в. п. (видих). Повторити 8-10 разів.

8. В. п. – стійка ноги нарізно, палиця на лопатках;

1 – поворот тулуба вправо (вдих);

2 – в. п. (видих);

3 – 4 те саме вліво. Повторити 10-11 разів.

9. В. п. – палиця на лопатках;

1 – 2 – присід, палиця вгору (видих);

3 – 4 – в. п. (вдих). Повторити 8-10 разів.

10. В. п. – палиця вниз;

1 – випад правою ногою вперед, палиця вгору (вдих);

2 – в. п. (видих);

3 – 4 – те саме лівою ногою. Повторити 8-10 разів.

11. В. п. – стійка ноги разом, палиця горизонтально за спиною під ліктями;

1 – випад лівою ногою в сторону з нахилом вправо (видих);

2 – в. п. (вдих);

3 – 4 – те саме з випадом вправо. Повторити 8-10 разів.

12. В. п. – сидіти ноги нарізно, палиця за головою, лікті вниз;

1 – 2 – палицю вгору (дивитись на неї), прогнутися (вдих);

3 – 6 – в. п.;

5 – 7 – пружні нахили вперед, ноги не згинати, носки відтягнути (видих); 8 – в. п. (вдих). Повторити 6-7 разів [1].

Висновок. Формування правильної постави та боротьба з вадами опорно-рухового апарата й постави, що вже виникли, можуть бути успішними, лише за умов щоденного, своєчасного, комплексного впливу за допомогою спеціальних комплексів або окремих вправ. Вправи, що включаються до комплексів, мають бути доступними, чітко спрямованими, дозованими й виконуватися із різних положень (сидячи, стоячи, лежачи).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенідіктова Л. Лікувальна фізкультура

в школі / Л. Бенідіктова – К.: Вид.дім «Шкільний світ», 2006. – 128с.

2. Буровых А.Н. Профилактика и коррекция нарушений осанки в режиме дня школы-интерната / А.Н. Буровых. – М., 1997. – 23с.
3. Душанин С.А., Пирогова С.А., Иващенко Л.Я. Самоконтроль физического состояния / С.А. Душанин, С.А. Пирогова, Л.Я. Иващенко. – К.: Здоров'я, 1999. – 120с
4. Каптелин А.Ф. Предупреждение деформаций позвоночника в передне-заднем направлении усиления (кифоза и лордоза) / А.Ф. Каптелин // Профилактика некоторых деформаций опорно-двигательного аппарата у детей. – М., 1992. – С.17-23.
5. Теорія і методика фізичного виховання / за ред. Т.Ю. Круцевич. – [Т.2.]. – К.: Олімпійська література. – С.143.

УРОК ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У СУЧАСНОМУ ВИМІРІ

Кузьменко Г. В.

Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Київський університет імені Бориса Грінченка

У доповіді розкрито сутність спеціальних фахових компетентностей, яких набуває майбутній учитель образотворчого мистецтва у процесі засвоєння курсу «Методика навчання образотворчому мистецтву», особливості молодшого підліткового віку, визначено характерні ознаки сучасного уроку.

Ключові слова: майбутній учитель, молодший підлітковий вік, сучасний урок образотворчого мистецтва.

Keywords: future teacher, younger teenagers, modern lesson of fine arts.

В умовах орієнтації на ринкові відносини реалізація стратегічної мети української освіти сьогодення, що спрямована на компетентнісний підхід до навчання, цілком залежить від підготовки майбутнього вчителя.

Здатність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва на ґрунті сформованих у вищому навчальному закладі компетенцій передавати учням набутий досвід, самостійно приймати сміливі рішення, генерувати нові оригінальні ідеї, ефективно здійснювати художньо-естетичне виховання та навчальну діяльність школярів свідчить про якість професійної підготовки, науково-теоретичну і практичну підготовленість педагога, соціально-психологічну схильність до роботи з дітьми, професійну придатність, а відтак – його готовність до активної педагогічної творчості, до самореалізації та конкурентоспроможності на ринку праці.

Своєрідним «інструментарієм» у процесі підготовки майбутнього вчителя – фахівця в галузі художньої освіти, виступає дисципліна «Методика навчання образотворчому мистецтву». Серед низки загальних (світоглядно-громадянські, інформаційно-комунікативні), особистісно-креативних, фахових базових (організаційні, естетико-культурологічні), та спеціальних фахових компетентностей яких має набути студент напряду підготовки «Образотворче мистецтво» у результаті опанування цієї навчальної дисципліни, виокремимо і зосередимось на останніх.

У програмних результатах вивчення курсу методики зазначено, що засвоєння спеціальних фахових компетентностей передбачає виявлення студентом здатності: творчо розробляти плани-конспекти і проводити уроки образотворчого мистецтва різних типів з урахуванням специфіки

навчально-виховних задач, вікових особливостей та рівнів підготовки учнів основної школи; моделювати і проводити інтегровані та нестандартні уроки з предмету «Образотворче мистецтво» і позакласні виховні заходи мистецтвознавчого напрямку, використовуючи систему міжпредметних зв'язків; добирати наочність, самостійно виготовляти дидактичний матеріал, розробляти методичні малюнки у різних художніх техніках і навчальні презентації, відповідно до мети та завдань кожного уроку з метою підвищення результативності навчання; здійснювати самоконтроль, самоаналіз та надавати об'єктивну самооцінку своєї педагогічної діяльності.

Відтак, здатність до організації, творчого моделювання та проведення уроків, як основної форми організації навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, є одним з показників готовності студента до самостійної педагогічної діяльності. Тому засвоєння курсу методики навчання образотворчому мистецтву учнів 5 – 7 класів має бути спрямовано на розуміння студентами виховного потенціалу мистецтва, психологічних механізмів впливу різних його видів на розвиток психічних процесів і формування особистості молодших підлітків, з іншого боку – на засвоєння провідних ознак сучасного уроку, зокрема, що його проведення і опанування програмного матеріалу має відбуватися не заради забезпечення певного стандарту нормативно визначених знань, а з метою цілеспрямованого впливу на особистість молод-

ших підлітків, формування їхнього духовного світу.

Підґрунтям методики навчання образотворчому мистецтву учнів 5–7 класів (10–14 років, молодший підлітковий вік) є знання вікових особливостей і змін, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах підлітків, породжуючи в них новий рівень самосвідомості, який зумовлює потребу у самоствердженні, самовираженні та самореалізації. Нестійкість емоційної сфери та сплески емоцій пояснюються статевим дозріванням учнів молодшого підліткового віку. Процес пізнання світу при цьому характеризується піднесенням життєдіяльності, особистісної активності, загостренням інтересу до сприйняття нового і, водночас, концентрацією уваги на своєму внутрішньому «Я». Прагнення до самоутвердження власної самостійності та індивідуальності через «завойовування» визнання та поваги до себе однієї з причин, що спричиняють можливість виникнення певної агресивності та конфліктних ситуацій на уроках. Однак, здатність до логічного мислення, теоретичних розмірковувань та оперування абстрактними поняттями, за умов професійного, коректного керівництва, дасть вчителю змогу своєчасно виявити й підтримати в учнів інтерес до візуального мистецтва, пізнання мистецьких явищ, спрямувати навчально-виховний процес в основній школі на розвиток пізнавальної та художньо-творчої активності, на формування їхньої особистості, яка розуміє та шанує багатий світ візуальних

мистецтв, що в подальшому сприятиме свідомому визначенню загальнолюдських та особистісних естетичних смислоціннісних орієнтирів.

Розуміння майбутнім учителем особливостей підліткового періоду розвитку дасть змогу свідомо обмежити використання уроків, побудованих на принципах традиційної моделі прямого вкладання, незважаючи на те, що їх ефективність, за умов професійного підходу до організації навчання за цією моделлю може бути досить високою.

За О. Рудницькою, досягнення «прямого педагогічного ефекту», який відбувається завдяки перевантаженню процесів художнього пізнання словесно-пояснювальною деталізацією змісту твору, інформативністю змісту уроку суперечить важливому положенню про тривалу дію мистецтва [1, 30]. Нівелювання вчителем феноменологічної природи спілкування з мистецтвом, недооцінка емоційного впливу художніх творів на особистість, надання пріоритету розумового розвитку підлітків у відриві від емоційного, прагнення якомога скоріше донести ідею художнього твору до їхньої свідомості призводить до спрощено-формального використання виховного потенціалу та змістових можливостей уроків образотворчого мистецтва, оскільки позбавляє школярів природних процесів естетичного співпереживання у ході художнього сприйняття, здатності довільно висловлювати власні судження, інтерпретувати й надавати власну оцінку

мистецьким творам та художнім явищам, гальмує потребу в творчому самовираженні та естетизації навколишнього життя. У такий спосіб губиться сама сутність підсвідомого процесу «осяяння», відбувається втрата внутрішньої мотивації на отримання задоволення від власних відкриттів, а особистісно забарвлений характер засвоєння підлітком пізнавального та практичного досвіду замінюється програмно-інструктивною технологією навчання, в основі якої закладено не свідоме вираження свого ставлення до мистецтва, а лише транслявання суб'єктом навчального процесу настанов та оцінок вчителя. Такий підхід призводить до зникнення творчого елемента у процесі пізнання, позбавлення ініціативи, можливості здійснити особистісний вибір, відтак – до прагматичного споживання мистецтва. Тому в теорії та практиці сучасної мистецької освіти, перевага має надаватися технології проблемного навчання з орієнтацією на особистісний розвиток учнів. Такий підхід зумовлює виявлення суб'єктивного смислу у змісті навчального матеріалу, завдяки чому замість формального одержання знань підлітки прилучаються до глибокого й змістовного осягнення мистецтва як засобу розвитку їхнього внутрішнього світу, відкриття й пізнання свого «Я».

Передумовита теоретико-методичні аспекти проблеми становлення концепції особистісно орієнтованого підходу до навчання і гуманітаризації освіти в процесі професійної підготов-

ки майбутніх учителів образотворчого мистецтва відображено у наукових розвідках українських учених С. Коновець, Г. Кузьменко, О. Музики, Г. Сотської, Т. Стрігєвич, О. Ткачука та ін., у працях яких зазначено, що особистісно-орієнтований підхід надає можливість розглядати учня як неповторність та індивідуальність. Внаслідок цього сучасні уроки образотворчого мистецтва мають бути спрямовані на виявлення пізнавальної активності учнів, створення сприятливих умов для виховання й розвитку творчої, освіченої, активної особистості, компетентної в різних видах візуального мистецтва, яка має для самореалізації у житті необхідний запас знань та художньо-практичних умінь.

Провідними ознаками сучасного уроку образотворчого мистецтва ми вважаємо: спрямованість на гуманізацію та соціалізацію навчання, особистість учня; єдність навчання і виховання; орієнтування на пізнання мистецтва через інтеграцію різних його видів і поліхудожнє виховання; варіативність у застосуванні форм організації художньо-творчої діяльності та методів навчання; проблемно-пошуковий характер навчання; гнуч-

кість структури уроків, орієнтування їх змісту на життя через діалог традицій та новаторства; оптимізація процесу опанування мистецтва (спрямованість на діалогічність, створення ситуації успіху, підтримка ініціативи тощо); опора на накопичений підлітками досвід; чергування різних видів діяльності; використання різноманітної палітри художніх технік та матеріалів. Усвідомлення ознак сучасного уроку дасть змогу майбутньому вчителеві підвищити якість засвоєння учнями нового матеріалу, досягти запланованого результату, забезпечити ефективність навчання образотворчому мистецтву учнів молодшого підліткового віку в загальноосвітньому навчальному закладі.

Перспективи подальших розвідок полягають у висвітленні змісту підготовки майбутніх учителів до розробки та проведення нестандартних уроків образотворчого мистецтва для учнів 5–7 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Література:

1. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : Навчальний посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Громова Н.В.

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

Сьогодні зростає попит на особистість, яка володіє набором конкретних характеристик, набором ключових і предметних компетенцій. Серед якісних характеристик, притаманних інформаційному суспільству, важливе місце займають розумова активність особистості, панорамність професійного мислення, самостійність у прийнятті рішень, вміння брати на себе відповідальність, збір необхідної інформації для вирішення певних проблем.

Компетентність особистості є вирішальною умовою та показником успішності людини в житті загалом і у професійній діяльності зокрема. Нині проблема компетентності набуває нового звучання. Багато науковців таких як, Л. Антропова, А. Белкін, Е. Зеєр, М. Кабардов, В. Петрук, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, А. Маркова, С. Молчанов, Л. Тархан та ін. говорять вже не просто про компетентність, а про професійну компетентність як показник відповідності фахівця вимогам професійної діяльності.

На сучасному етапі у вітчизняній науці активно розробляються «еталонні моделі компетентності» та «комплекс професійних компетентностей»

підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах [2]. На особливу увагу заслуговує розроблена «концепція компетентності» як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає в тому, що «...система освіти лише тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, яка володіє не лише знаннями, моральними якостями, а й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність» [3, 84]. Як бачимо з цитати, компетентність можна вважати ключовим критерієм підготовки майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах.

У загальному вигляді професійна компетентність майбутнього вчителя-філолога характеризується як сума знань, умінь, навичок, якостей та інших особистісних характеристик, необхідних майбутньому вчителю для успішного виконання своєї професійної діяльності.

Науковцями розробляються і постійно вдосконалюються ключові складові професійної компетентності майбутніх учителів, але проаналізувавши

праці та дослідження вчених, ми встановили, що більшість науковців виділяють наступні групи ключових компетенцій:

1. Соціальна компетенція – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за оточуюче середовище, вміння працювати в команді (що включає традиційне поняття робочої етики), приймати діяльність демократичних інститутів суспільства.

2. Комунікативна – вміння спілкуватися усно та писемно рідною та іноземними мовами.

3. Полікультурна – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

4. Саморозвитку та самоосвіти – мати потребу і готовність постійно навчатися впродовж усього життя.

5. Продуктивної творчої діяльності [1, с. 55].

У процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземної мови, важливе місце займає формування комунікативної компетенції, що забезпечується в процесі викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Метою курсу є набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації майбутніх фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує е-

ристичні здібності як визначальні для розвитку професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця; формує навички оптимальної мовної поведінки у професійно-діловій сфері, що дозволяє успішно вести діалогічне мовлення, продукувати монологічні висловлювання.

Задля досягнення поставленої мети в освітньому процесі активно використовуються сучасні інформаційні технології навчання, оскільки вони відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації (Інтернет, електронні енциклопедії, словники, підручники тощо), підвищують ефективність самостійної роботи, надають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення різноманітних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання.

У науковій літературі термін «інформаційні технології» визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі та подання інформації, що розширює знання людей і розвиває їхні можливості.

Сучасні інформаційні технології:

- є надзвичайно корисними для підвищення ефективності самостійної роботи студентів філологічних факультетів;
- дозволяють підвищити професійний рівень майбутнього вчителя;
- дають можливість постійного зворотного зв'язку;
- відповідають принципам індивідуального навчання;

- забезпечують високий рівень інтерактивності;
- збільшують мотивацію навчання;
- дозволяють майбутньому вчителю орієнтуватися у системі сучасної освіти і використовувати різноманітні методи навчання у своїй подальшій діяльності.

Інформаційні технології навчання надають можливість викладачеві для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який інший набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на викладача інформаційні технології дозволяють йому оперативно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Викладач одержує додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості студента, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи.

Окрім цього, новітні інформаційні технології надають великі можливості для урізноманітнення форм навчальної роботи, цим самим роблячи заняття цікавими та неординарними. Під час лекцій та на практичних заняттях з української мови за професійним спрямуванням теоретичний матеріал можна підкріплювати наочністю у вигляді схем, таблиць, презентацій, анімаційними моделями явищ та процесів, звуковими ефектами, демонстрацією відео. Наведемо декілька прикладів.

1. Підготуйте презентацію професії вчителя. Скористайтесь наведеними запитаннями:

- Чим приваблює обрана професія? Чи можна обійтися без цієї професії?
- Що вам відомо про цю професію? (історичний екскурс; підібрати уривок з тексту, у якому розповідається про професію вчителя;
- Наскільки вона важлива, актуальна сьогодні, у перспективі?
- Розкажіть про підготовку вчителів в інших країнах;
- Які ділові, моральні якості допоможуть Вам у професійній діяльності?
- Ким Ви бачите себе у майбутньому?

2. Підготуйте коротку переконливу та аргументовану доповідь, пов'язану з фахом, спеціалізацією; доповніть ваш виступ цікавою презентацією. При цьому пам'ятайте, що

- ви знаєте про неї більше, ніж ваші слухачі;
- вона цікава вашій аудиторії або своєю новизною, або суперечливістю проблеми, й у вашій доповіді щось буде запропоновано для її розв'язання.

Подібні завдання, на нашу думку, сприяють розвитку самостійної та дослідницької роботи студента, формуванню комунікативної та професійно-мовленнєвої компетенцій. Презентація може проходити не лише в одному напрямку: ставлячи питання, викладач може залучати студентів до обговорення. Це створює умови інтерактивного спілкування та надає студентам змогу придбати безцінний досвід публічного виступу, який є незамінним при навчанні у ВНЗ, особливо у педагогічному.

Література

1. Віаніс-Трофименко К. Б. Компетентний учитель – запорука реалізації компетентнісного підходу до сучасного освітнього процесу / К. Б. Віаніс-Трофименко // Управління школою. – 2006. – № 22–24. – С. 54–57.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук. – К., 2003. – С. 13 – 41.
3. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–86.

РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ФРН

Максимчук В. С.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології і перекладу
Національного університету біоресурсів і природокористування України

Вовкогон Ю. В.

магістрант гуманітарно-педагогічного факультету
Національного університету біоресурсів і природокористування України

Ключові слова: усне мовлення, бесіда, промова, публічні виступи, комунікаційна компетенція, моделювання ситуацій.

Keywords: oral speech, conversation, speech, public speaking, communication competence, modeling of situations.

Статтю присвячено вивченню закордонного досвіду стосовно формулювання і розвитку комунікаційних умінь та навичок усного мовлення німецької мови з урахуванням суспільної думки.

Встановлено, що існує вплив мови на суспільство та зворотній – на мову. Після розпаду СРСР відбулося різке розширення народу України на бідних і багатих. Це, безумовно, вплинуло на формування мовної культури. Потрібно зафіксувати ці зміни в дидактичних рішеннях. Адже в соціально-економічному плані мова пристосовується до змін умов у житті суспільства, його ідеалів, установок, цінностей. Для цього знадобиться досвід ФРН, яка проходила подібний етап у своїй історії після зруйнування тоталітарного режиму.

На основі аналізу наукових праць та огляду численних публікацій з'ясовано, що комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідо-

мих і підсвідомих компонентів. Засвоєння правил оперування комунікаційними моделями відбувається одночасно з оволодінням їх комунікативно – мовленнєвою функцією.

Досліджено, що вміння усного мовлення розвивається у залежності від віку, кількості та якості мовного досвіду в сім'ї та впливу в школі.

Демократичні суспільства вимагають, щоб усі громадяни були готові до публічних виступів та активно впливали на суспільні процеси. Чим демократичнішою є самосвідомість народу, тим сильнішою робиться спроба вирішити цю проблему в школі на уроці з рідної мови.

Акцентовано увагу на тому, що зміст і форми навчання мають забезпечувати формування і розвиток комунікативних умінь та навичок усного мовлення.

Рекомендовано провести дослідження впливів суспільних змін в

Україні після 1991 року на розвиток мовної культури, розмовної усної мови, використовуючи результати досліджень з даного питання у Німеччині XX століття.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються у конкретних мовленнєвих ситуаціях. Під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміють динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування.

Провідним методичним принципом є принцип комунікативності. Він передбачає побудову процесу навчання як моделі процесу реальної комунікації. Комунікаційні ситуації, що використовуються у навчанні, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування. Принцип комунікативності зумовлює вибір мовного та мовленнєвого матеріалу, характер вправ, методів та прийомів навчання.

Мета статті: вивчити та узагальнити досвід розвитку усного мовлення на уроках німецької мови в ФРН, виробити рекомендації для запровадження їх у вітчизняну практику.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженнями процесів формування комунікативної компетенції усного мовлення займалося чимало зарубіжних науковців. Зокрема це – Бекер-Мроцек М. у своїй роботі «Усна комуні-

кація і дидактика»; Фроммер Х. у «Дидактиці розповіді»; Геррманн Т., Грабовські Й. («Психологія продукування мови»); Кліпперт Х. («Комунікаційний тренінг для школи»); Райнер Е. Віке у відомій «Херц одер Пістоль» та інші.

Більшість з них вважають, що здатність розуміти усну розмовну мову та продукувати її належить до генетичного фонду кожної людини. Але усне мовлення повинне бути представлене у навчальних і освітніх планах. Райнер Е. Віке проголошує домінуючу роль вправ у навчальному процесі. Виконання учнями різноманітних вправ, що спонукає їх до здійснення мовленнєвих дій в основі яких лежать певні мовленнєво-розумові операції. Він вважає, що «формування та вдосконалення навичок і умінь мовлення відбувається завдяки здійсненню цих операцій у процесі виконання вправ» [8, 48].

Виклад основного матеріалу дослідження

Досліджено, що стан суспільства впливає на мову, а мова в свою чергу впливає на розвиток суспільства. Мова чутливо реагує на соціально-економічні процеси. Поява нової лексики в мові – наслідок економічного, правового, політичного, фінансового та соціального розвитку на новому рівні в умовах нових міжнародних відносин [1, 133].

Пінкер С. у 1996 році стверджував, що мова – це комплексне, високорозвинене уміння, яке без свідомого зусилля чи настанови спонтанно розвивається в дитини. Ця здатність не є культурним артефактом як танці, гра в

шахи, читання та письмо, які потрібно ціленаправлено вивчати. Вона розвинулась специфічним умінням людини, генетично закріпленим. Отже, не потрібно хвилюватися, що це уміння може зникнути [2, 153].

Данбар Р. зміг у своєму соціобіологічному дослідженні «Grooming, Gossip and the Evolution of Language» переконати нас в тому, що філогенетичний розвиток мови орієнтований на комунікативну інтеракцію від двох до чотирьох індивідумів. У розмові за столом чи на черговій вечірці цей еволюційний спадок впливає на наступне: як тільки збирається 5 чи більше учасників розмови ця група ділиться на двоє і більше підгруп. Якщо виникає бажання говорити в більшій групі, необхідно знати, що уміння риторики є необхідністю, яка вже не є очікуваною, біологічно зумовленою компетенцією, що належить одній людині. У товариствах, що збираються постійно одним і тим же складом, в ритуалах і церемоніях, які стосуються усіх його членів, вимагаються уміння риторики, якими володіють лише деякі його учасники.

Школи риторики, які навчали усному мовленню, виникли в Греції в ті часи, коли судові провадження стали комплексною, інтеракційною подією, в якій кожен громадянин міг вільно представляти свої інтереси перед великою кількістю людей.

У процесі цивілізаційних змін, вигоди суспільства до своїх членів стосовно культурних, специфічних умінь ставали усе більше диференційованими. Здатності до «балачок» тет-а-тет

між 4 і 10 особами вже не вистачало, щоб відповідати цим вимогам. Демократичні суспільства вимагали, щоб усі громадяни були готові до публічних промов. Чим демократичнішою є самосвідомість народу, тим сильнішою робиться спроба вирішити цю проблему в школі на уроці з рідної мови. Коли Віллі Брандт на початку свого правління в німецькому уряді у вересні 1969 р. закликав населення країни до збільшення в суспільстві демократії, цей заклик незабаром знайшов своє відображення у навчальних планах. Він сприяв меті навчання, виробленню комунікаційних умінь учнів, щоб вони могли відповідно і дієво формулювати свою ідентичність.

Початок 1970-х років увійшов в історію німецької дидактики як час «комунікативних змін» (kommunikative Wende). До того учні повинні були говорити відповідно до норм стандартної мови та мали орієнтуватися на формальні мовні зразки такі як розмова за круглим столом, дискусія на подіумі, реферат чи рекламний виступ. Дотримання конкретної форми стояло вище особистого та інтересів учня. 1950-ті і 1960-ті роки проходили під знаком намагання встановлення консенсусу, уникання конфліктів.

Цікаво познайомитися з мовно дидактичними пропозиціями Рудольфа Гільдебранда та Еріха Драха. Гільдебранд вимагав виходити з мовних умінь дітей, які в сім'ї отримали у спадок діалектну мову, чи діалектно зафарбовану розмовну мову. Драха набагато випередив свій час у своїх пропо-

зиціях: він спонукав до відповіді повними реченнями і хотів відмінити обов'язкове вставання дітей під час відповіді на запитання вчителя, а ще встановити столи у формі підкови замість паралельних – рядами. Він пропонував відмовитися від усього, що затрудняє мовлення.

Базіль Бернштейн, англійський соціолог і педагог, у 1972 р. стверджував: соціалізація дітей в різних сім'ях проявляється в специфічному мовному коді, що визначається їх діяльністю. Діти з середньої до вищої соціальної верстви тому й розмовляють, діють інакше, ніж діти з робітничого середовища. Мовне виховання в школі Бернштейн розглядав як практику, яка односторонньо була орієнтована на код середнього класу. Для дітей нижчого класу шансів на рівність не було. За Бернштейном, код середнього класу позначався складнішими мовними конструкціями, різноманітними і незвичними словами, менше вживаними конкретними і описовими, але більш аналітичними [6, 164].

Очевидно, виникла необхідність дослідити мовну нерівність і в українському суспільстві. Ця теорія кодів викликала в 1970-х роках освітньо-політичні дискусії. Мовна дидактика бачила перед собою покликання розвивати особливим способом стратегії, як діяти стосовно мовної нерівності, мовних бар'єрів. У німецькій дидактиці через дискусію про мовний дефіцит або відмінності настав поворот, який фундаментально змінив розуміння мовного виховання. Мовні дидакти

вже не орієнтувались на стандартну писемність вищого стилю, а повернулися лицем до розмовної мови: діалектів, соціолектів, мови в сім'ї, молодіжної мови, мови коміксів і реклами. Вона стала предметом уроку, дістала чітку оцінку в дидактиці, а також у навчальних планах.

Досліджені висловлювання в буденних розмовах визначаються рядом характерних ознак. Апокопа (випадання звука в кінці слова): *er is nich gekomten*. Сінкопа (випадання звука в середині слова): *sie wollen gehen*. Асиміляція: *wenne Zeit has Simmer da*. Сигнал уповільнення (заповнення паузи): *also ich – äh – glaub das nich*. Еліпс: *x: das reicht mir – y: mir nicht*. Обірване речення: *ich würde schon gerne/ das ist doch prima* та іншими.

Сьогодні учителі, здається, рідше порушують неформальні мовленнєві ознаки. В основній школі радіють, коли учні взагалі приймають участь у розмовах на уроці і не хочуть їх виправляти.

А тепер можна перейти до власне комунікації на уроці. Найбільшу частину заняття, як і раніше, займають урочні бесіди в класі, що позначаються трьохчленною послідовністю за FAB-зразком.

F – Frage des Lehrers (Wo hat Sokrates gelebt?)

A – Antwort des Schülers (In Athen)

B – Bewertung des Lehrers (Genau)

Вчителі вимагають дві третини часу для свого мовлення, направляють бесіду, в основному, через запитання і пов'язаними з ними очікуваннями на правильні відповіді учнів. Учитель

очікує відповіді, які підходять до їх сценарію. Не очікувані відповіді, що відхиляються від запрограмованих, оцінюються негативно і часто ігноруються.

Здійснення процесів комунікації і мислення усіх учасників має форму лійки і її звуження веде до бажаної мети уроку. Учні очікують, що після їх відповіді вчитель дасть їм зворотне повідомлення, чи відповідають вони його очікуванням. Комунікація перетворюється у вікторину за зразком історії з давньовідомим чайничком:

– *Wie weit oder nah bin ich von der erwarteten Lösung entfernt?*

– *Die Frage «Was fällt euch auf?» bedeutet «Was glaubt ihr, was euch auffallen soll?»* [3, 79].

Учні отримують когнітивну активацію на такому уроці лише тоді, коли їм залишається простір для власного мислення. Щоб досягти цієї мети, необхідно ґрунтовно змінювати техніку постановки запитань. Питання, які дозволяють багато відповідей, ведуть до розкутої атмосфери, в якій учні активно і творчо беруть участь у вирішенні проблем. Нав'язливі розпитування (*Komm schon das weißt du doch!*) чи формальні вимоги, які не мають нічого спільного зі змістом висловлювання (*jetzt sag das mal im ganzen Satz!*), є контпродуктивними. Вони повертають дітей назад в роль учня і не дають їх сприймати компетентними партнерами у розмові. Правильно було б вимагати, щоб вчителі менше говорили, а більше дослухались до того, що хочуть сказати учні. Тоді краще б стимулювалися б слабші учні.

Коли в 1970-ті роки комунікація стала провідним поняттям мовної дидактики, виник великий інтерес до комунікативних моделей. Та незабаром стало зрозуміло, що прості інформаційно-теоретичні моделі, які походять від мовця чи слухача, не можуть відображати усю специфіку людського спілкування. Те, що каже вчитель, кожен учень розуміє по-своєму.

Мовець з визначеним діалектним зафарбуванням мови добивається від слухачів іншого впливу, ніж той, хто артикулює стандартну мову.

На кінець 1970-х років ослаб інтерес до соціолінгвістики: соціальна нерівність і нерівні шанси в шкільній системі, що проявилися в мовній поведінці, вже не стояли в центрі емпіричних досліджень. Відбувся радикальний поворот від соціолінгвістичної до когнітивної парадигми. На перший план вийшов розгляд гендерних особливостей, береться до уваги вплив віку, середовища і статі на мовну поведінку. Є серйозні вчені, які переконують, що мова чоловіків суттєво відрізняється від мови жінок.

Зі зміною компонентів комунікаційної ситуації перед мовцем постає відповідальне завдання приймати рішення про подальший хід свого мовлення:

– *Wie beginne ich? Was sage ich als nächstes? Wie reagiere ich auf einen Einwand? Wie finde ich den treffendsten Ausdruck? Wie beende ich das Gespräch?*

Дидактичні рішення про моделювання розмовних і мовленнєвих ситуацій повинні стосуватися наступних параметрів:

Школа і комунікативні ситуації в класній кімнаті вимагають дистанційованого мовного направлення – на протигагу до мови в сім'ї. Ця позиція є спочатку чужою для дітей при вступі до школи. Її потрібно постійно розвивати.

Навіть коли динамічні фази мовної онтогенези проходять у період раннього дитинства, то мовний розвиток у початковій школі ще довго не закінчується аж до наступання зрілого віку. Під час навчання учні вчатьс я застосовувати мовні реєстри адекватно до ситуації.

Кожна навчальна група, навчальна спільнота знаходиться у діалектному зв'язку через регіональну розмовну мову, виражений мовний контекст, близький сім'ї чи сімейній групі.

Учням з вищою соціальною освітою вираженого середовища дається легше досягнути дистанційованих мовних реєстрів [6, 279].

Щоб покращити комунікаційну діяльнісну компетенцію учнів, треба точно описати, що до цього належить (слухати, зрозуміло формулювати, вправно долучатися до розмови, бездоганно аргументувати, припиняти су-перечку), щоб потім до цих полів компетенцій розвивати досвід ведення розмов і вправ, які відповідають потребам цільової групи.

Дидактично змодельовані мовленеві ситуації зорієнтовані на аутентичні щоденні ситуації, на медійні форми (ток-шоу) чи в рамках уроку літератури на видумані історії.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Німецькі методичні видання містять багато методичного і практичного матеріалу, порад, які прямо впливають на покращення ефективності відбору комунікативних вправ, як спеціально організованої форми спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності. Саме у процесі навчання за комунікативним методом учні набувають комунікаційної компетенції, здатності користуватись мовою, залежно від конкретної ситуації.

Отже, здатність розуміти усну розмовну мову та її продукування належить до генетичного складу кожної людини, однак, необхідно і в подальшому працювати над цим умінням та розвивати його із застосуванням спеціальних технік.

Уміння усного мовлення розвиваються у залежності від віку, кількості і якості мовного досвіду в сім'ї. Через часту зміну методів і за допомогою різносторонніх комунікативних вправ, можна навчити учнів компетенціям усного мовлення. Самокритична рефлексія бесід і виступів веде до метакомунікаційної компетенції.

Література

1. Колесник М. Ю., Медведь Я. О. Нови тенденції розвитку словникового складу сучасної німецької мови/ М. Ю. Колесник. Zbiór raportów naukowych, część 5, Nauka i Uworzenie. XXI Stulecia : teoria, praktyka, innowacje. Opole, 2013. – 172 s.
2. Becker-Mrotzek M. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik/ M. Becker-Mrotzek. Schneider-Verlag Hohengehren, 2012.–592 s.
3. Brinker K., Sager S. Linguistische Gesprächsanalyse/ K. Brinker. Eine Ein-

- führung, Berlin, Schmidt, 2001. – 204 s.
4. Frommer H. Eine Didaktik des Erzählens für die Sekundarstufe 1 und 2/ H. Frommer. Frankfurt am Main, 1992. – 254 s.
5. Greiner-Burkert B. Übungsbuch für Studierende wie Lehrende zum Erzählen/ B. Greiner-Burkert. Olga Bien, 2012. – 100 s.
6. Grabowski J., T. Herrmann T. Psychologie der Sprachproduktion/ J. Grabowski, T. Herrmann. Hogrefe Verlag, 2003. – 969 s.
7. Klippert H. Kommunikationstraining für die Schule/ H. Klippert. Beltz, 2012. – 288 s.
8. Rainer E. Wicke. Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht / E. Wicke Rainer. Hueber, 2007. – 80 s.
9. Schuster K. Einführung zum mündlichen Sprachgebrauch im Deutschunterricht/ K. Schuster. Schneider-Verlag Hohengehren, 1998. – 231 s.
10. Schwitalla J., Einführung in Gesprochenes Deutsch/ J. Schwitalla. Erich Schmidt, 2006. – 246 s.
11. Kolesnyk M. Y., Medved Y. O. Novi tendentsii rozvytku slovnkovoho skladu suchasnoyi nimetskoi movy/ M. Y. Kolesnyk. Zbiór raportów naukowych, część 5, Nauka i Uwo-
rzenie. XXI Stulecia : teoria, praktyka, innowacje. Opole, 2013. – 172 s.
12. Becker-Mrotzek M. Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik/ M. Becker-Mrotzek. Schneider-Verlag Hohengehren, 2012.–592 s.
13. Brinker K., Sager S. Linguistische Gesprächsanalyse/ K. Brinker. Eine Einführung, Berlin, Schmidt, 2001. – 204 s.
14. Frommer H. Eine Didaktik des Erzählens für die Sekundarstufe 1 und 2/ H. Frommer. Frankfurt am Main, 1992. – 254 s.
15. Greiner-Burkert B. Übungsbuch für Studierende wie Lehrende zum Erzählen/ B. Greiner-Burkert. Olga Bien, 2012. – 100 s.
16. Grabowski J., T. Herrmann T. Psychologie der Sprachproduktion/ J. Grabowski, T. Herrmann. Hogrefe Verlag, 2003. – 969 s.
17. Klippert H. Kommunikationstraining für die Schule/ H. Klippert. Beltz, 2012. – 288 s.
18. Rainer E. Wicke. Herz oder Pistole? Kommunikatives für den Unterricht / E. Wicke Rainer. Hueber, 2007. – 80 s.
19. Schuster K. Einführung zum mündlichen Sprachgebrauch im Deutschunterricht/ K. Schuster. Schneider-Verlag Hohengehren, 1998. – 231 s.
20. Schwitalla J., Einführung in Gesprochenes Deutsch/ J. Schwitalla. Erich Schmidt, 2006. – 246 s.

References

Статья посвящена изучению зарубежного опыта о формировании и развитии коммуникативных умений и навыков устной речи немецкого языка с учетом общественного мнения.

Установлено, что существует влияние языка на общество и общества – на язык. После распада СССР произошло резкое расслоение народа Украины на бедных и богатых. Это, безусловно, повлияло на формирование языковой культуры. Необходимо зафиксировать эти изменения в дидактических решениях. Ведь в социально-экономическом плане речь приспосабливается к изменениям условий в жизни общества, его идеалов, установок, ценностей. Для этого понадобится опыт ФРГ, которая проходила подобный этап в своей истории после разрушения тоталитарного режима.

На основе анализа научных работ и осмотра многих публикаций исследовано, что коммуникативный подход предусматривает органическое сочетание сознательных и подсознательных компонентов. Усвоения правил оперирования ком-

муникативными моделями осуществляется одновременно с овладением их коммуникативно-речевой функцией. Исследовано, что умение устной речи развивается в зависимости от возраста, количества и качества речевого опыта в семье и влияния в школе.

Демократические общества требуют, чтобы все граждане были готовы к публичным выступлениям и активно влияли на общественные процессы. Чем демократичнее есть самосознание народа, тем сильнее делается попытка решить эту проблему в школе на уроке родного языка.

Акцентируется внимание на том, что содержание и формы обучения должны обеспечивать формирование и развитие коммуникативных умений и навыков устной речи.

Рекомендуется провести исследования влияния общественных изменений в Украине после 1991 года на развитие языковой культуры, разговорной устной речи, используя результаты исследований по данному вопросу в Германии XX века.

Ключевые слова: устная речь, беседа, речь, публичные выступления, коммуникативная компетенция, моделирование ситуаций.

The article is devoted to the study of foreign experience regarding to the formation and development of communicative skills and verbal skills of the German language, taking into account public opinion.

It was established that there is an influence of the language on society and society on the language. After the collapse of the USSR there was a sharp stratification of the Ukrainian people into the poor and the rich. This, of course, influenced the formation of the language culture. It is necessary to fix these changes in the didactic decisions. After all, speech adapts socially and economically to changes in conditions of the life of society, its ideals, attitudes, values. This will require the experience of the FRG, which passed a similar stage in its history after the destruction of the totalitarian regime.

Based on the analysis of scientific works and examination of many publications, it was investigated that the communicative approach provides for an organic combination of conscious and subconscious components. Assimilation of the rules of communicative models operating is carried out simultaneously with mastering their communicative-speech function. It was researched that the ability of oral speech develops depending on the age, quantity and quality of speech experience in the family and influence in school.

Democratic societies require that all citizens are ready for public speeches and actively influence public processes. The more democratic is the self-awareness of the people, the stronger attempt is made to solve this problem in school at the lesson of the native language.

Attention is focused on the fact that the content and forms of education should ensure the formation and development of communicative skills and oral speech skills.

It is recommended to carry out research on the impact of social changes in Ukraine after 1991 on the development of language culture, spoken oral speech, using the results of research on this issue in Germany of the twentieth century.

Key words: oral speech, conversation, speech, public speaking, communicative competence, modeling of situations.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НА ПРИКЛАДІ НІМЕЧЧИНИ

Лащів Х.Т., Ткачук Б.А.

студенти, Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

Колесник М.Ю.

викладач кафедри іноземної філології і перекладу,

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ

Ключові слова: професійна освіта, практична підготовка, професійні знання.

Key words: professional education, practical preparation, professional knowledge.

Досягнення високої якості освіти – одна з найбільш актуальних проблем освіти в країнах Євросоюзу. Так, у листопаді 2003 року в Копенгагені міністрами освіти європейських країн була прийнята Декларація Європейської Комісії з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти в Європі, у якій першочерговим завданням є забезпечення якості з акцентом на обмін моделями й методами, а також вироблення загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти. Сформована система професійної освіти в Німеччині на протязі багатьох десятиліть успішно забезпечує, підготовку висококваліфікованих фахівців як для потреб власних, так і європейських підприємств. Завдяки скоординованій діяльності урядових структур, Федерального інституту професійної освіти, земельних інститутів, що займаються питаннями педагогіки й освіти, різних громадських організацій у Німеччині вдалося виробити критерії якості підготовки фахівців з

багатьох професій і розвинути систему професійної освіти, доповнивши її новим елементом – навчанням через все життя. Досвід німецької системи професійної освіти становить безсумнівний інтерес.

Вивченню цієї проблеми присвятили свої праці багато вчених, зокрема освітні системи ФРН вивчали Н.Абашкіна, М.Васильєва, В.Головко, Т.Моїсєнко, Т.Новікова, О.Турчин, а також такі іноземні дослідники в галузі педагогіки і системи освіти у ФРН та Європі: О.Анвайлер, І.Батчаєв, В.Бергер, В. Блінов, Ф.Буш, К.Груббер, Л.Дункер, М.Крючер, Ф.Кюберт, В.Міттер, Б. Холмс тощо.

У Німеччині існує досить оригінальна модель взаємодії ринку праці та системи освіти. Справа в тому, що важливою особливістю німецького ринку праці є високий рівень трудової міграції – ще в часи «німецького економічного дива» найдешевшою робочою силою були італійці. Згодом до них приєдналися турки та югослави. Саме в Німеч-

чині виник термін «гастарбайтери» для позначення найбільш низькооплачуваних і малокваліфікованих робітників. Трудова міграція усіляко заохочувалася, адже в такий нехитрий спосіб держава вирішувала проблему повоєнного дефіциту кадрів.

В Німеччині існує кілька способів вирішення цієї проблеми. Один такий спосіб походить від історичної традиції, коли для проникнення в цехову корпорацію претендент зобов'язаний був тривалий час виконувати функції помічника майстра, опановуючи секрети професійної майстерності, тобто проходив своєрідний курс практичного навчання. І зараз багато молодих людей починають виробничу діяльність як підмайстри на різних малих підприємствах. Державі така схема дуже вигідна, адже вона майже нічого не витрачає на виробниче навчання. Крім того, вона дозволяє відносно рівномірно розподілити робочу силу у країні, створює умови для розвитку невеликих населених пунктів і провінцій, зменшує міграцію працездатної молоді в мегаполіси [2].

Практичне навчання на підприємстві – «роки підмайстра», триває, залежно від професії, від двох до трьох з половиною років. Дозволяється професійна освіта лише за визнаними державою професіями. Для учнів, які мають атестат зрілості, що дає право на вступ до вузу, тривалість навчання може бути скорочена на півроку. Відмінники можуть скоротити навчання ще на півроку. Учень отримує платню, яка щорічно збільшується. Компетент-

ні федеральні міністри видають програми підготовки, розроблені господарськими об'єднаннями, підприємницькими організаціями і профспілками. Вони затверджують зміст навчання і екзаменів. Іспити приймають комісії органів самоврядування економіки (промислова і торгова палата, реміснича палата) та подібні інстанції. До екзаменаційної комісії входять представники роботодавців, працівників за наймом і вчителі професійних шкіл.

Навчання проводять понад 500 тисяч підприємств з усіх галузей економіки, у сфері вільних професій та на державній службі. Великі фірми мають власні навчальні майстерні. Учні менших підприємств навчаються на робочих місцях. Якщо фірми занадто вузько спеціалізовані, щоб дати всі необхідні знання, то їх можна поглибити у навчальних центрах поза підприємством.

Разом з тим, система навчання підмайстрів має певні недоліки – вузька спеціалізація, що створює перешкоди для професійної й територіальної мобільності робочої сили – спеціаліст, припустимо, з пошиву хутряних виробів, може не знайти собі роботи в іншому місті, де немає подібних підприємств. До того ж, в умовах несприятливої економічної кон'юнктури керівники малих підприємств не хочуть наймати некваліфіковану молодь,

Ще одним варіантом первинної професіоналізації молодих людей у ФРН є модель «трудоного року». Після одержання загальної середньої освіти

випускник і може подати заявку в земельні органи соціального забезпечення або благодійні організації (найчастіше церковні) про своє бажання відпрацювати рік у рамках соціальних проектів. Як правило, це екологічні, освітні, культурні заходи. Пройшовши конкурсний відбір, молоді люди протягом року виконують відповідну діяльність за символічну плату. Держава або церковні фонди оплачують наймання житла, харчування й надають незначну суму готівкою. Передбачається, що в ході «трудового року» людина має визначитися з майбутньою спеціальністю, одночасно здобувши навички трудової діяльності й загальні для будь-якої професії професійні компетенції.

Більшість молодих людей, які здобувають професійну освіту, навчаються за «дуальною системою», що є поєднанням практики на підприємстві з теорією у професійній школі. Отже, приватна економіка і держава спільно відповідають за професійну освіту. З боку держави федерація розробляє загальні правила навчання, а професійними школами видають окремі землі. Хлопці найчастіше здобувають професію автомобільного механіка, електромонтера, промислового механіка, комерсанта гуртової та зовнішньої торгівлі, маляра або столяра. Дівчата віддають перевагу таким професіям, як фельдшер, продавець, перукар, офісний працівник.

Крім навчання на підприємстві, юнак чи дівчина повинні ще три роки відвідувати один-два рази на тиждень

професійну школу. Під час навчання молодь, вивчаючи загальноосвітні предмети, набуває ще й спеціальних теоретичні: знань, які вона може тут засвоїти краще і ширше, ніж на підприємстві. Успішність підтверджується свідоцтвом про закінчення навчання, яке видається після випускних екзаменів відповідною палатою. Професійна школа є обов'язковою для молоді, яка не досягла 18 років і не відвідує ніякої іншої школи. Протягом підготовчого року учні отримують теоретичні знання з професій, що допомагає їм вибрати майбутню професію.

Крім навчання на підприємстві і в професійній школі, є й інші можливості здобути професійну освіту, якими користується все більше молоді. Два приклади: спеціальна професійна школа з повним навчальним тижнем готує до роботи за спеціальністю. Навчання у ній триває від одного до трьох років і може бути зараховане до навчання на підприємстві або замінити його цілком. Проф – школа вищого ступеня приймає випускників реальних кіл, які після дворічного навчання (при закінченій профосвіті – однорічного) здобувають право вступу до спеціальних вузів. До навчального процесу входять: робота у навчальних майстернях, практика і теорія [4].

У Німеччині існують і центри професійної освіти, аналогічні нашим професійним училищам. Вони готують кваліфіковані кадри для підприємств індустрії, сервісу й аграрного сектора. Процес навчання займає три роки, при цьому протягом першого року учень

знайомиться з усіма професіями, за якими здійснюється підготовка в даному освітньому центрі, пробує свої сили. Спеціалізоване навчання починається із другого року перебування в навчальному центрі. Таке «наближення» освіти до запитів ринку праці повинне зменшити число помилок при виборі професій, коли люди приймають рішення на основі стереотипів або неповної інформації, а після більш близького знайомства з майбутньою спеціальністю розчаровуються у своєму професійному виборі.

Вишу професійну освіту можна здобути у спеціальних професійних школах. Уперше вони з'явилися ще у ФРН на початку 1970-х рр. У даний час число спеціальних вищих шкіл у Німеччині майже дорівнює числу державних вузів інших типів (крім шкіл мистецтв), спеціальні вищі школи були створені як альтернатива університетам, головна і традиційна задача яких – накопичувати і поглиблювати знання, проводити наукові дослідження, поширюючи їх через навчальний процес. Головну ж задачу спеціальних вищих шкіл можна було б виразити словами «орієнтація на практику. У спеціальних вищих школах навчається приблизно чверть усіх німецьких студентів. Вузи цього типу готують фахівців 170 профілів: інженерів, економістів, дизайнерів і професіоналів в інших областях. Деякі – приміром, економічний вуз у Ройтлінгені – оцінюються навіть краще деяких університетів. Термін навчання в них коротше (звичайно 3-4 роки), навчання скоріше практич-

не, чим теоретичне, обов'язковим є річне стажування на фірмах даного профілю. У таких вузах можна одержати відмінні знання в області інженерної справи, економіки і менеджменту, сільського господарства, комп'ютерних спеціальностей. За роки свого існування ці «молодші брати» університетів стали їх серйозними конкурентами. Спеціальні вищі школи задумані як кузні економістів, інженерів і соціальних працівників з великою теоретичною освітою, сьогодні перетворилися в «вузи сучасного індустріального суспільства», їхня головна перевага як для студентів, так і для майбутніх роботодавців – чітка орієнтація на майбутню професію. Викладачі цих вузів, як правило, мають багатий практичний досвід. Серед них – багато менеджерів, що відмінно знають вимоги, які підприємства і фірми пред'являють до молодих фахівців. Зміни, що відбуваються в економіці швидко знаходять висвітлення в навчальному процесі. Випускники спеціальних вищих шкіл мають відмінні шанси одержати роботу як у великих фірмах, так і на невеликих приватних підприємствах.

Отже, досвід Німеччини може бути корисним при розробці стратегій реформування професійної освіти для інших європейських країн-учасниць Болонської ініціативи. Результати аналізу цього досвіду можуть сприяти розвитку й збагаченню української системи професійної освіти, дозволять уникнути помилок та дадуть можливість розкрити нові підходи до вирішення ряду проблем у цій галузі.

Література:

1. Андрощук Г. Система освіти у ФРН// Рідна школа. – 2000. – №12.
2. Гриневич Л.М. Управління освітньою системою (на прикладі Німеччини) // Освіта і управління. – 2004.- № 3.- С. 153-160.
3. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних
4. кваліфікацій і дипломів. -К.:МАУП-МКА, 1997.
5. Малець Л. Система професійної освіти у Німеччині// Директор школи. -2001,- №2- С.10- 12.
6. Система професійної і безперервної освіти у Німеччині //Директор школи. -2001. – №2.- С.142.

ПОНЯТТЯ «ІТ-КОМПЕТЕНТНІСТЬ» У СУЧАСНІЙ СФЕРІ ОСВІТИ

Добровольська А. М.

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

***Анотація.** У статті акцентовано увагу на структурних компонентах інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності), а також наведено деякі трактування поняття «ІТ-компетентність». Проаналізовано особливості процесу формування ІТ-компетентності з огляду на його значущість для кожного індивідуума.*

Ключові слова: ІК-технології, ІТ-компетентність, компоненти, структура.

У наш час кваліфікація лікаря чи провізора повинна поєднуватись з його вмінням ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки. Тому сучасна вища медична і фармацевтична освіта спрямована на формування в майбутніх фахівців окрім таких якостей як конструктивність, динамізм, мобільність, гнучкість, ще й здатності до інноваційної діяльності. Це обумовлює побудову такої системи навчання у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах (ВМ(Ф)НЗ) України, яка забезпечувала б підготовку компетентних лікарів і провізорів, котрі спроможні жити та працювати в сучасному інформаційно-інноваційному суспільстві.

Зважаючи на активне використання в практичній медицині і фармації сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІК-технологій), можна стверджувати, що формування інформаційно-технологічної компе-

тентності (ІТ-компетентності) майбутніх фахівців, які здобувають професійну освіту у ВМ(Ф)НЗ, стає визначальним чинником їх успішної майбутньої практичної діяльності.

Як вважає О. Матвієнко, ІТ-компетентність суспільства передбачає наявність інтелектуальних і технологічних умінь інформаційної взаємодії, а також проявляється в освоєнні інформаційного простору суспільства з використанням нових інформаційних технологій [4].

На думку П. Беспалова ІТ-компетентність – це інтегральна характеристика зрілої особистості людини сучасного суспільства, яка охоплює три основні підструктури особистості:

- мотивацію до засвоєння і застосування комп'ютерних ІК-технологій;
- здатності до сприйняття, розумового перероблення й обміну з іншими людьми інформацією за допомогою комп'ютерних ІК-технологій;

Таблиця 1

Структурні компоненти ІТ-компетентності (за А. Хуторським)

Компонент	Характеристика
професійно-інформаційний (об'єктивний)	визначає вимоги соціуму до професійної діяльності фахівця
особистісний (суб'єктивний)	визначає особистісні якості фахівця, котрі дозволяють йому бути успішним у професійній діяльності

Таблиця 2

Структурні компоненти ІТ-компетентності (за О. Седельніковою)

Компонент	Характеристика
знанцевий	передбачає наявність отриманої інформації, необхідної для найбільш ефективного здійснення діяльності в професійній і дотичній сферах
мотиваційний	обумовлений наявністю зацікавленості в інформаційній діяльності, потребою в створенні інформаційних продуктів, прагненням до набуття загальних і спеціальних інформаційних знань, умінь і навичок
операційний	передбачає наявність знань, які складають інформаційну основу пошуково-пізнавальної діяльності
когнітивний	полягає в умінні приймати, узагальнювати, систематизувати, переробляти отриману інформацію, а також здійснювати з нею інші операції
рефлексивний	полягає в здатності суб'єктів освітнього процесу до здійснення рефлексії інформації, оцінювання й аналізу своєї інформаційної діяльності та її результатів, а також у перенесенні інформації в сферу особистої свідомості, що дає привід говорити про розуміння інформації і можливість її використання в різних ситуаціях
комунікативний	відображає здатності суб'єктів освітнього процесу до застосування різних технічних засобів, зокрема і засобів ІК-технологій, у процесі передавання інформації від однієї людини до іншої за допомогою різноманітних форм і способів

• досвід – знання про комп'ютерні ІК-технології й уміння їх застосовувати [2].

О. Литвиненко вважає, що поняття «ІТ-компетентність» є багатокомпонентним і досить вагомим у сучасній сфері освіти [3].

Зважаючи на дослідження А. Хуторського, до структури ІТ-компетентності можна віднести такі компоненти (табл. 1) [8]:

У структурі ІТ-компетентності О. Седельнікова виокремлює такі компоненти (табл. 2) [7]:

Беручи до уваги науковий доробок Н. Баловсяк, можна стверджувати, що

структуру ІТ-компетентності варто розглядати в межах трьох компонентів (табл. 3) [1].

Варто зазначити, що поняття «ІТ-компетентність» є інтегративним за змістом, бо характеризує знання про структуру і функціонування інформаційного середовища, а також уміння і навички, необхідні для взаємодії з ним засобами інформаційних технологій. ІТ-компетентність є кваліфікаційною характеристикою індивідуума, котра проявляється з моменту початку будь-якої його діяльності в інформаційному суспільстві [6].

Таблиця 3

Структурні компоненти ІТ-компетентності (за Н. Баловсяк)

Компонент	Характеристика
інформаційний	визначає здатність ефективно працювати з інформацією, котра подана в різноманітних формах
комп'ютерно-технологічний	визначає вміння працювати з сучасним апаратними (комп'ютерними) засобами і програмним забезпеченням
процесуально-діяльнісний	визначає здатність застосовувати сучасні засоби ІК-технологій до роботи з інформаційними ресурсами і вирішення різноманітних завдань

У контексті думок О. Міронової можна вважати, що формування ІТ-компетентності забезпечує для кожного індивідуума:

- набуття знань щодо понять, пов'язаних з інформацією, а також щодо особливостей процесів, пов'язаних з нею, та інформаційно-комунікаційних засобів її оброблення;
- застосування ІК-технологій під час навчальної і професійної діяльності, а також щоденного життя;
- володіння методами і способами, які дозволяють здійснювати пошук, збирання, оцінювання, перетворення, оброблення, аналіз, подання, зберігання, розповсюдження інформації, а також збільшення якості реалізації цих дій за рахунок набутого досвіду;
- самостійну організацію власної інформаційної діяльності і самоконтролю за її здійсненням;
- оцінювання значущості інформації на сучасному етапі розвитку суспільства й особистого внеску під час здійснення інформаційної діяльності;
- ефективну і відповідальну реалізацію інформаційної діяльності [5].

Акцентуємо увагу на тому, що ІТ-компетентність одночасно є однією з ключових і загальноналежних компетентностей, котрі передбачені загаль-

ноналежним змістом стандартів вищої освіти. Її також можна розглядати як предметну компетентність. Тому вона:

- є наскрізною, тобто такою, що має досягатись у процесі навчання всім без винятку дисциплінам і через усі виховні заходи у ВНЗ;
- є багатофункціональною, багатовимірною, належить до ментальної діяльності високого рівня;
- відображає комплекс якостей особистості, котрі забезпечують для неї можливість ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, роблячи внесок у розвиток і поліпшення якості суспільства, а також сприяють успіхові особистості в багатьох сферах життя.

Зважаючи на вище викладене, можна стверджувати, що формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів є нагальною педагогічною проблемою, котру необхідно вирішувати під час освітнього процесу у *ВМ(Ф)НЗ* України.

Література

1. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Баловсяк. – К.: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2006. – 334 с.
2. Беспалов П. В. Акмеологическая концепция формирования информацион-

- но-технологической компетентности / П. В. Беспалов // Акмеология. – 2007. – № 3 (23). – С. 27-31.
3. Литвиненко О. І. Інформаційно-технологічна компетентність особистості на сучасному етапі [Електронний ресурс] / О. І. Литвиненко. – Режим доступу: http://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijno_tekhnologichna_kompetentnist_osobistosti_na_suchasnomu_etapi/1-1-0-34
 4. Матвієнко О. В. Основи менеджменту інформаційних систем: Навч. посібник / О. В. Матвієнко, М. Н. Цивін. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
 5. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності / О. І. Миронова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204). – С. 165–175.
 6. Никишина В. Информационно-технологическая компетентность специалистов в сфере управления культурой: проблемы формирования [Электронный ресурс] / В. Никишина // Информационные ресурсы России. – 2011. – № 3. – Режим доступа: http://www.aselibrary.ru/press_center/journal/irr/irr2725/irr27253027/irr272530273030/irr2725302730303033/
 7. Седельникова Е. В. Ключевые компетентности в формировании профессионального самоопределения школьников / Е. В. Седельникова // «Теория и практика современной педагогики»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть I (25 января 2011 г.). – Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ», 2011. – С. 169-174.
 8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. тр. / под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.

РОЗВИТОК ШВИДКОСТІ В ПЕРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Бабич Марина Олегівна

магістр педагогічного факультету, спеціальність «Початкова освіта»
ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У запропонованій статті розглядається проблема розвитку швидкості в першокласників на уроках фізичної культури. З'ясовано суть понять «швидкість», проаналізовано шляхи розвитку швидкості в першокласників на уроках фізичної культури.

Ключові слова: фізичні якості, швидкість, розвиток, першокласники, урок фізичної культури.

Постановка проблеми. Фізичне виховання учнів є невід'ємною частиною всієї навчально-виховної роботи школи і займає важливе місце у підготовці учнів до життя та суспільно корисної праці. Велике значення має добре організоване фізичне виховання для зміцнення здоров'я дітей, гармонійного розвитку, підвищення працездатності їх організму й розширення функціональних можливостей, тому за останні роки питання фізичного виховання все більше й більше приваблюють увагу педагогічної, медичної та батьківської громадськості.

Спрямованість роботи з розвитку фізичних якостей у дітей молодшого шкільного віку визначена державною програмою з фізичної культури для учнів середньої загальноосвітньої школи, яка в кожному розділі, присвяченому формуванню й вдосконаленню рухових умінь та навичок, а також передбачає матеріал для виховання фізичних якостей. Виховання фізичних якостей займає важливе місце у фізич-

ній підготовці школяра. Вчителі повинні не тільки навчати учнів руховим діям, тобто формувати вміння та навички, а й цілеспрямовано, систематично вдосконалювати їх. З цією метою в уроки включають спеціальні вправи для розвитку сили, швидкості, витривалості, спритності та гнучкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літератури показав, що розглядом проблеми розвитку фізичних якостей займалися багато авторів, зокрема Д.П. Букреева, Е.М. Вавілова, Е.С. Вільчковський, М.В. Зімкіна, О.В. Коробкова, С.О. Орещук, В.С. Фарфеля, В.Б. Шпитальний та ін.

Науковими дослідженнями В.М. Заціорського, Е.С. Вільчовського встановлено тісний зв'язок між формуванням рухових здібностей і різноманітними руховими вміннями і навичками.

Мета статті – обґрунтувати доцільність вибору вправ для розвитку швидкості в першокласників на уроках фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Розвиток фізичних якостей полягає в тому, щоб у процесі занять фізкультурою розвивати в учнів швидкість, силу, спритність, витривалість, гнучкість. Цей процес тісно пов'язаний з формуванням рухових навичок і зумовлений обсягом і характером рухової активності дитини. Від рівня розвитку рухових якостей залежать результати виконання таких природних рухів, як біг, стрибки, метання, плавання та ін.

У молодшому шкільному віці природний фізіологічний розвиток рухових якостей має свої особливості: спритність і швидкість рухів розвиваються інтенсивніше, ніж сила і витривалість. Для методики фізичного виховання важливо враховувати те, що м'яз як орган відчуття дозріває раніше, ніж як робочий орган. У дітей з 7 до 13 років спостерігаються найбільші зрушення в розвитку координації рухів. З огляду на це, важливо правильно визначити зміст і методи фізичного виховання, які б сприяли розвитку в дітей рухових якостей відповідно до їхніх вікових особливостей.

Фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання й цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність [4].

У фізичному вихованні та спорті важливішим є виховання здатності до прояву швидкості в цілісній руховій діяльності.

Швидкість – це здатність людини виконувати різноманітні дії (фізичні вправи, трудові операції) у мінімаль-

ний для даних умов відрізок часу [1]. Наявність швидкої реакції ще не гарантує швидкого подолання дистанції. Відсутня також кореляція між здатністю швидко бігати та плавати і навіть між ходьбою й бігом. Прямий зв'язок відзначається лише в тих вправах, які подібні за координацією (стрибок у довжину з розбігу – спринт). Це комплексна рухова якість, яка проявляється через:

- швидкість рухових реакцій;
- швидкість виконання поодиноких рухів;
- частоту (темп) рухів;
- швидкий початок рухів.

Усі види швидкісних якостей людини є досить специфічними. Елементарні прояви швидкості пов'язані між собою відносно слабо. У людини може бути висока швидкість поодиноких рухів і відносно низька частота рухів.

Школярі в 6-7 років найбільш сприятливий для виховання швидкісних можливостей, дуже важливо уже в першому класі приділяти цій якості належну увагу. Оскільки зростання швидкості у першокласників пов'язано, головним чином, зі здатністю до високого темпу рухів (частота кроків під час бігу), то й завдання з розвитку швидкісних можливостей на цьому етапі буде зводитись до сприяння розвитку вміння виконувати вправи з високою частотою рухів [5].

Підвищити рівень швидкості рухів за рахунок сили м'язів можна передусім за допомогою поліпшення здатності виявляти дуже великі м'язові зусилля. Тільки ця здатність і досконала

нервово-м'язова координація дозволяють виконувати потужні рухи, виявляти вибухові зусилля.

Засоби для швидкісної підготовки школярів повинні підбиратись залежно від завдань. Найдоцільнішими будуть ігри та естафети, метання легких приладів (тенісний або хокейний м'яч).

Рівень розвитку швидкості визначається станом опорно-рухового апарата (ступенем розвитку м'язової системи), рухливістю, силою, врівноваженістю процесів збудження і гальмування центральної нервової системи [3]. Відповідність короточасних навантажень функціональних можливостей організму дітей обумовлена високою збуджуваністю іннерваційних механізмів, що регулюють діяльність опорно-рухового апарата. Висока динаміка нервових процесів, властива першокласникам, обумовлює швидку зміну скорочення і розслаблення м'язів, максимальний темп рухів. Виконання рухів з максимальною швидкістю значною мірою залежить від розвитку інших якостей (спритності, сили, гнучкості). Тому розвиток швидкості у 1 класі пов'язаний з удосконаленням усього комплексу рухових якостей. У віці 6-7 років, враховуючи анатомо-фізіологічні здібності дітей, розвитку швидкості приділяють особливу увагу.

Відомо, що максимальна частота рухів відображає не стільки швидкісні якості даної м'язової групи, скільки подібні якості властиві даному індивідууму. Таким чином, на основі максимальної швидкості рухів в одній з ла-

нок рухового апарата можна міркувати про швидкість рухів в інших його ланках. Для цього використовують дослідження для перевірки швидкості рухів кисті руки (діти ставили олівцем крапки на папері за 5 сек.).

Сформовані рухові навички й вміння дозволяють економити фізичні сили. Якщо дитина робить вправу легко, без напруги, то він витрачає менше нервово-м'язової енергії на його виконання. Завдяки цьому є можливість повторювати вправу більшу кількість разів і більш ефективно впливати на серцево-судинну і дихальну системи, а також розвивати рухові якості.

Для першокласників важливо використовувати різноманітні засоби, які сприяють розвитку швидкості, їх основна мета – охопити різні м'язові групи, які беруть участь у виконанні рухів, й удосконалювати регуляторну діяльність центральної нервової системи.

Проаналізувавши навчальну програму з фізичної культури, ми дійшли висновку, що доречно використовувати на уроках фізичної культури наступні види вправ, які позитивно впливають на розвиток швидкості:

- Повторний біг 3-4 x 10 м;
- біг в упорному положенні;
- прискорення з різних вихідних положень;
- біг на місці з максимальною частотою кроків [6].

Розвитку швидкості сприяють вправи, що виконуються з максимальною динамікою. Тому для розвитку цієї якості варто добирати ті рухи, що

діти попередньо засвоїли. Тоді основна увага та зусилля дитини концентруватимуться не на способі, а на швидкості виконання рухової дії. При цьому розвиток швидкості досягається за рахунок виконання з максимально можливою швидкістю руху в цілому, а також за рахунок зростання швидкості виконання окремих його елементів (кидок м'яча при метанні у рухливу ціль, відштовхування і мах ногою під час стрибка у висоту та ін.). Вирішенню таких завдань сприяють різноманітні рухливі ігри, під час яких першокласник повинен швидко реагувати на дії своїх партнерів, виконувати певні рухи відповідно до створеної ситуації (швидкість реакції) та ін.

На розвиток швидкості ефективно впливають вправи, що стимулюють першокласників до виконання швидких рухів. До них відносять: біг з максимальною швидкістю на короткі дистанції, стрибки, розвиваючі вправи, які виконуються у швидкому темпі. Проте на прискорення темпу рухів дітей треба орієнтувати лише за умови, що вони виконують їх легко і вільно [4].

Найпоширенішим способом розвитку швидкості є біг, який широко використовується під час ранкової гімнастики, занять з фізкультури, рухливих ігор сюжетного характеру, ігрових дій типу естафет, де школярі змагаються між собою. Раціонально проводити повторний біг. Суть його в тому, щоб діти вдруге долали задану дистанцію, але вже з якомога більшою швидкістю. Однак довжина дистанції чи тривалість бігу мають бути такими, щоб

швидкість його не знижувалася до кінця руху. Тривалість інтервалів відпочинку між повтореннями вправ має забезпечити відносно повне відновлення сил дитини. Науковцями Е.С. Вільчковський, С.О.Орещук, В.Б. Шпитальний були визначені оптимальні дистанції для бігу з максимальною швидкістю для дітей 6-7 років, а також періоди пауз відпочинку між його повтореннями. Так, для дітей 6 років рекомендується дистанція 25 м, 7 років – 30-35 м. В іграх естафетного характеру першокласники часто виконують «човниковий біг» способом (15-20 м в один і другий бік). У більшості дітей швидкість наприкінці дистанції не зменшується, а пульс після подолання її відновлюється до вихідних величин у межах 2-3 хв. Зазначену паузу можна вважати оптимальною для відпочинку дітей після виконання вправ даної інтенсивності [2]. Частота повторюваності бігу у першокласників три-п'ять разів. Біг з вищою за середню швидкістю у межах 30-35 сек.

Одним із важливих компонентів даної якості є швидкість рухової реакції школяра. Вона часто використовується у повсякденному житті дитини, коли необхідно швидко відреагувати на раптову ситуацію та прийняти правильне рішення: негайно зупинитися, прискорити рух, змінити його напрям та ін.

До найпоширеніших методів розвитку швидкості реакції у першокласників відносять багаторазові повторення рухових дій за раптовим сигналом чи зміною ситуації. Наприклад, початок бігу за сигналом вчителя (змах

прапорцем, рукою, мовна команда), зміна руху за командою вчителя, раптова зупинка під час ходьби або бігу за музичним акордом. Більшість рухливих ігор, пов'язаних з динамічними вправами (біг, стрибки, метання), сприяють удосконаленню рухової реакції дітей, бо тут постійно виникають нестандартні ситуації, у яких потрібно швидко орієнтуватися.

У дітей 1 класу розвитку швидкості сприяє застосування змагального методу у процесі проведення занять з фізкультури та рухливих ігор. Елементи змагання викликають у них емоційне піднесення, сприяють мобілізації своїх потенціальних можливостей у виконанні рухових дій через бажання перемогти. Оскільки у процесі змагань дитина максимально проявляє швидкість реакції, точність і швидкість рухів, застосування зазначеного методу підвищує результативність розвитку даної якості. Однак, потрібно враховувати, що вправи для розвитку швидкості потрібно виконувати до настання втоми, інакше різко порушується координація рухів і втрачається здатність виконувати їх швидко. Тому їх рекомендується виконувати на уроках до першої половини тренувального заняття, причому у невеликих обсягах.

Висновки. Отже, розвиток рухових якостей є одним з важливих завдань процесу фізичного виховання підростаючого покоління. Від рівня їх розвитку залежить ефективність рухової діяльності школярів, здібність оволоді-

вати новими формами рухів та раціонально застосовувати їх в різних життєвих ситуаціях.

Підбір засобів на уроках фізичної культури в процесі розвитку швидкості першокласників є надзвичайно важливим для вчителя, адже для того, щоб пробудити, активізувати інтерес до систематичних занять фізичними вправами, в наш час недостатньо традиційного підходу, потрібно шукати щось нове, якісне, цікаве. Вчитель завжди повинен бути в невтомному творчому пошуку нових підходів у питанні прищеплення бажання до систематичних занять фізичними вправами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арвісто М.А. Мотивація фізкультурно-спортивної діяльності / Арвісто М.А. – М.: Думка, 2005. – 169 с.
2. Асеев В.Г. Мотивація поведінки і формування особистості / Асеев В.Г. – М.: Думка, 2004. – 158 с.
3. Ашмарін Б.А. Теорія і методика фізичного виховання: [навч. для студ. фак. фізкультури пед ін-тів] / Б.А. Ашмарін – М.: Інфра, 2006. – 287 с.
4. Барков В.А. Педагогічні дослідження у фізичному вихованні: [Навчальний посібник] / В.А. Барков – Гродно, 2005. – 68 с.
5. Запорожець О.В. Развитие произвольных движений. / Запорожець О.В. – М., 2011. – 251 с.
6. Програма з фізичної культури, затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 948 від 05.08.2016р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL <http://lib.pedpresa.ua/13469-fizyczna-kultura-navchalna-programadlya-zagalnoosvitnih-navchalnyh-zakladiv-1-4-klasy-2016-rik.html/>

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ART AND DESIGN HIGHER EDUCATION OF GREAT BRITAIN

Dmytryuk S.

Senior Instructor, Department of Arts and Light Industry Technologies,
School of Market, Information and Innovative Technologies
Kyiv National University of Technologies and Design

Annotation

The article provides an overview of different types educational technologies used for learning and teaching in Art and Design higher education of Great Britain. In particular, special attention is paid to the use of 3D visualization technology for educational purposes.

Key words: educational technologies, Virtual Learning Environments, immersive learning environments, social 3D worlds, Second Life.

The potential of technology to support learning and teaching processes in science, art and humanities, social sciences and other areas has been investigated by different researchers, while the issue of educational technologies in art and design is still rather unexplored. Most researchers believe that studio-based learning and teaching which require face-to-face communication and hands-on experience can hardly be replicated by the technology. But there is a range of e-learning and teaching technologies used in higher education of Great Britain. Some of them are:

- computer-based/-assisted/-aided learning/training: these forms of teaching emphasise the use of a computer as the platform for delivery and may be intended to educate or train depending on the focus of the material;
- courseware: a form of computer-based learning, typically learning materials delivered through a computer;

- m-learning: a form of e-learning where the delivery platform is a mobile device – a laptop, smartphone or tablet;

- virtual learning environments: portals to provide access to learning support, including course information, communication (forums, messaging, announcements), course content (lecture notes and sources), and assessment and feedback;

- immersive learning environments: models (typically 3D) where participants can explore and learn in a simulated environment or virtual world;

- computer-based assessment/ e-assessment: utilising computer technology to assess students. These can incorporate multiple-choice testing, parsing of language or comparison of symbolic (mathematical) expressions. They may be diagnostic, formative or summative;

- open learning: sharing of learning resources through open licensing and

agreements, eg massive open online courses (MOOCs);

- collaborative technologies: Web 2.0 offers community and user involvement that maps well onto many learning activities [3].

In recent years there has been a sudden spark of interest in investigating the potential of Virtual Learning Environments (VLE). The term Virtual Learning Environments (VLE) was defined by the Joint Information Systems Committee in the UK as a system that provides access to “online interactions of various kinds which take place between learners and tutors”. According to a survey that examined the use of the UK’s e-learning environment in the field of art, design and media education in UK, 42% of respondents used Blackboard, 26% used WebCT, while 26% reported lack of experience with the use of VNS [2, 13].

Nevertheless, some educators argue that VLE have their disadvantages in terms of flexibility and usability [4, 720]. Teachers and students expressed concern about the utility and suitability of Blackboard in the field of art and design because they felt that the design of the interface does not provide a comfortable and aesthetically pleasing virtual environment. Moreover, they believed that this was not the best environment for online communication and collaboration. For these reasons many VLEs are being used mainly for administration purposes. Most Art and Design higher education institutions have adopted a blended learning approach, which means that some subjects are taught in the studio, whereas

those suitable for online delivery are offered via the VLE.

Today, the advances in software and hardware technology have eased the creation of interactive audio-visual applications, web-based or media-based suitable for teaching art and design courses. The ability to create and explore 3D objects and environments online presents many interesting opportunities for Art and Design education, especially in courses that deal with three-dimensional forms (Ashdown, 1996). In Fashion and Textiles design, some advanced 3D modelling software packages can be used to design, construct and simulate cloth/clothing accurately [6].

The use of social 3D worlds such as Second Life and Active Worlds has been one of the latest trends in educational technology. These are online 3D virtual worlds created and populated by their users. These computer simulated environments are known as ‘social’ or ‘shared’ by virtue of being located on the internet, thus enabling any number of users, from many remote locations to use them simultaneously.

A number of higher education institutions have created virtual universities in Second Life. According to a report that reviewed the participation of UK higher and further education in Second Life, some Art and Design schools were present in the world: Goldsmiths, University of London; Leeds Metropolitan University; London College of Fashion; Leeds College of Art and Design and School of Arts and New Media, University of Hull [5]. The 3D world has been used to hold vir-

tual degree shows and exhibitions and to have online meetings between staff and students (especially with learners who might not be located on-campus). Some 3D animation and computer game design courses have used these worlds to upload and test 3D models they have created as part of the course. This provides them with a way to share their work and get feedback from other users.

From an institutional perspective, e-learning can offer new opportunities for flexibility in learning and teaching Art and Design in Great Britain, with potential for new markets such as distant and part-time learners, and for more flexible schemes to accumulate credits before, during and after a traditional programme of study.

Literature

1. Ashdown, N. (1996). The Virtual Reality Modelling Language in Art and Design Higher Education. Report. Available from: <http://www.agocg.ac.uk/reports/virtual/vrart/title.htm> [Accessed 20 October 2017]
2. Cheri, L., Allan, S., Kurien, A & Flint, D. (2007). Distributed e-learning in Art, Design, Media: an Investigation into Current Practice. Research Report commissioned by the Art Design Media Subject Centre – Higher Education Academy (ADM-HEA). Available from: www.adm.heacademy.ac.uk/projects/adm-hea-projects/distributed-e-learning-in-art-design-media [Accessed 25 August 2017]
3. Gordon N. (2014). Flexible Pedagogies: technology-enhanced learning. The Higher Education Academy, January 2014. Available from:
4. www.heacademy.ac.uk/flexible-pedagogies-technology-enhanced-learning [Accessed 20 October 2017]
5. Hernandez, L & Samuels, J. (2006). The Use of Technology within Learning Environment. In proceedings of 3rd International CLTAD Conference (Centre for Learning and Teaching in Art & Design), Enhancing Curricula, 6-7 April, Lisbon, Portugal, p. 720.
6. Kirriemuir, J. (2007). July 2007 “snapshot” of UK Higher and Further Education Developments in Second Life. Report for Eduserv Foundation, July 12th, UK, pp. 6-7.
7. Taylor, A., Unver, E. & Worth, G (2003). Innovative Potential of 3D Software Applications in Fashion and Textile Design. *Digital Creativity*, 14 (4), 211-218.

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Хемич Т.І.

магістр спеціальності «Науки про освіту» соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,

Хемич Н.М.

вчитель початкових класів НВК № 31 м. Хмельницький

Актуальність питання національно-патріотичного виховання дітей та молоді зумовлюється процесом консолідації та розвитку українського суспільства, сучасними викликами, що стоять перед Україною. В Україні національно-патріотичне виховання дітей та молоді має стати одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів освіти щодо розвитку високоморальної особистості, яка плекає українські традиції, духовні цінності, здатна реалізувати свій потенціал в умовах сучасного суспільства, готова до виконання обов'язку із захисту Батьківщини, незалежності та територіальної цілісності України [4].

Основними завданнями виховної роботи є створення відповідного культурно-освітнього середовища, здатного забезпечити сприятливі умови для навчання та виховання; формування кадрового потенціалу, який розуміє і приймає особливості педагогічної роботи в нових історичних умовах; розробка теоретичних основ і системи практичних заходів, що забезпечують активну участь, ініціативність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу [1, с.37 – 38].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади національного виховання розглядають у своїх працях багато сучасних педагогів, такі як О.Вишневський, В.Довбищенко, Р.Захарченко, П.Ігнатенко, В.Каюков, О.Невмержицька, О.Онищук, С.Павх, Б.Ступарик, М.Чепіль, О.Ярмоленко та ін.

Зміст патріотичного виховання школярів розглядають З.Білаш, Н.Єрмоленко, М.Качур та ін.

Виклад основного матеріалу. Важливо, щоб кожен навчальний заклад став для дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві [4].

Теоретико-методологічними засадами концепції виховання дітей і молоді слугують Декларація про державний суверенітет України, затверджена Верховною Радою України 16 липня

1990 року, Акт проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 року, Концепція виховання дітей і молоді у національній системі освіти, Положення про державний вищий заклад освіти, Концепція національного виховання студентської молоді, Статут навчального закладу та Положення про виховний відділ ВНЗ.

Основним завданням виховної роботи є національно-патріотичне виховання дітей та молоді. Важливим при цьому є впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, що сприяли б формуванню інтересу та прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу.

Нормативно-правовою базою з питань національно-патріотичного виховання слугують: Укази Президента України «Про відзначення у 2016 році Дня пам'яті та примирення і 71-ї річниці перемоги над нацизмом у Другій світовій війні»; «Про відзначення у 2016 році Дня Соборності України»; «Про вшанування пам'яті князя Київського Володимира Великого – творця середньовічної європейської держави Руси-України»; «Про вшанування подвигу учасників Революції гідності та увічнення пам'яті Героїв Небесної»; «Про День Гідності та Свободи»; «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки» та ін.; Законодавчо-нормативні акти Верховної Ради України: «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді : постанова Верховної Ради України від 12 травня 2015 р.»; «Про увіковічнення пам'яті Героїв України, які віддали своє життя за свободу і незалежність України» тощо; Нормативно-правові документи Кабінету Міністрів України: «Щодо протидії пропаганді сепаратизму та антиукраїнській ідеології в системі освіти» тощо.

Основними складовими національно-патріотичного виховання (відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки) мають стати: громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання.

Школа, як справедливо зазначає Н. Ермоленко, «це життєвий простір дитини; тут вона не просто готується до життя, а живе. Тому виховна робота планується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника життя, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною, керуючись ідеями самоцінності дитинства, демократичного діалогу між поколіннями. Важливу роль у цьому відіграє позакласна робота. Її мета полягає у задоволенні інтересів і запитів дітей, розвитку їх творчого потенціалу, нахилів і здібностей у різних сферах діяльності та спілкування. Домінуюча роль в її організації належить класному керівнику, який є передусім організатором позакласних виховних заходів. Одночасно він є ініціатором залучення учнів до роботи гуртків, секцій у позашкільних закладах» [2].

Погоджуємося із М. Качур, що ефективність патріотичного виховання молодших школярів зростає за умов інтеграції базового (інваріантного) та регіонального (варіативного) компонентів змісту загальної мистецької освіти в початковій школі, використання синтезу мистецтв у процесі діалогової взаємодії як провідної особистісно зорієнтованої технології виховання [3].

Національне-патріотичне виховання школярів доцільно здійснювати за такими напрямками:

Виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки – Герба, Прапора, Гімну України та історичних святиць.

Формування мовної культури учнів; використання можливостей світлиці рідного слова в оволодінні українською мовою як духовним кодом нації.

Формування духовних цінностей українського патріота: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, його історії, української держави, рідної землі, родини, гордості за минуле і сучасне на прикладах історії українського народу та кращих зразків культурної спадщини.

Формування психологічної та фізичної готовності молоді до виконання громадянського і конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави; військово-патріотичне виховання школярів.

Розвиток фізичного, психічного та духовного здоров'я; задоволення есте-

тичних і культурних потреб особистості. Традиційні виховні заходи.

Співпраця з органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями з питань національно-патріотичного виховання молодого покоління [2; 3; 4; 5].

Головними напрямками досягнення мети Стратегії в умовах закладу вищої освіти є: підвищення ролі української мови як національної цінності; забезпечення належної організації науково-дослідної та методичної роботи у сфері національно-патріотичного виховання; вивчення сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання, узагальнення та поширення найкращого досвіду у цій сфері; впровадження навчальних дисциплін духовно-морального спрямування як основи формування особистості та підґрунтя для національно-патріотичного виховання; підвищення професійної компетентності фахівців у сфері національно-патріотичного виховання, налагодження конструктивної взаємодії між суб'єктами національно-патріотичного виховання; розвиток міжнародної співпраці з державами Європейського Союзу, які успішно впроваджують заходи у сфері національно-патріотичного виховання; створення системи ефективного моніторингу у сфері національно-патріотичного виховання тощо [5].

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку

українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України. Серед них Київська Русь, Велике князівство Литовське, Військо Запорозьке, Гетьманщина, Українська Народна Республіка, Гетьманат Павла Скоропадського, Західноукраїнська Народна Республіка, Карпатська Україна та інші українські визвольні проекти. На особливу увагу заслуговує формування української політичної культури в часи Речі Посполитої та Австро-Угорщини, нове осмислення ролі Кримського Ханату як держави кримськотатарського народу, включно з тривалим воєнним протистоянням і плідною військовою та культурною співпрацею [4].

Виховна програма в умовах закладу вищої освіти має реалізовуватися шляхом перспективного, результативного планування узгодженої діяльності ВНЗ і центральних органів виконавчої влади, установ і організацій; урізноманітнення заходів, які стосуються цілісного підходу до організації і перебігу зазначеного виховання, що включає в себе загально педагогічний і середовищний підхід, стосується дітей і молоді, що охоплені освітнім і виховним процесами.

В умовах закладу вищої освіти доцільно створювати соціально-педагогічні умови для реалізації національно-патріотичного виховання: популяризувати на конференціях, круглих столах і широко висвітлювати у друкованих засобах, навчально-

методичній літературі, особливо у посібниках з історії та історії педагогіки факти і події, що свідчать про колективну й індивідуальну боротьбу за незалежність України у XX столітті, перелічених у Законі України «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у XX столітті».

Для реалізації національно-патріотичного виховання слід проводити тижні правової освіти, спрямовані на розвиток у студентської молоді почуття власної гідності, усвідомлення своїх прав і місця у суспільстві, можливості реалізації своїх прав; дискусії, круглі столи із застосуванням регіональних традицій, свідчень усної історії національно-визвольної боротьби українського народу; організовувати музейні експозиції, фотовиставки тощо.

Висновки. Отже, національно-патріотичне виховання молодого покоління в умовах як школи, такі і закладу вищої освіти може бути успішним лише тоді, коли воно стане справою не окремих ентузіастів, а педагогічного колективу в цілому.

Література:

1. Белова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л.О. Белова; (Нар. укр. акад.). – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
2. Єрмоленко Н. Формування національно-патріотичних якостей учнів загальноосвітньої школи / Н. Єрмоленко. – [Електронний ресурс]: Джерело доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/40663/
3. Качур М. Патріотичне виховання мо-

- лодших школярів засобами художнього краєзнавства (теоретичний аспект) / М.Качур. – [Електронний ресурс]: Джерело доступу: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/1/visnuk_28.pdf
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді: Електронний ресурс: Джерело доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/4068->
5. СТРАТЕГІЯ національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки: Електронний ресурс: Джерело доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>