

MONOGRAFIA
POKONFERENCYJNA

ROZWÓJ I PRAKTYKA
PEDAGOGIKA

Zakopane (PL)
29.12.2017

WSPÓŁORGANIZATORZY:

The East European Scientific Group (Azerbaijan, Belarus, Poland, Serbia, Ukraine),
Virtual Training Centre «Pedagog of the 21st Century»,
Global Management Journal.

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

Zbiór artykułów naukowych recenzowanych.

(1) Z 40 Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii.

(29.12.2017) - Warszawa, 2017. - 120 str.

ISBN: 978-83-65608-95-6

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

Wszelkie prawa autorskie zastrzeżone. Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora jest zakazane. Wszelkie prawa do artykułów z konferencji należą do ich autorów.

W artykułach naukowych zachowano oryginalną pisownię.

Wszystkie artykuły naukowe są recenzowane przez dwóch członków Komitetu Naukowego.

Wszelkie prawa, w tym do rozpowszechniania i powielania materiałów opublikowanych w formie elektronicznej w monografii należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

W przypadku cytowań obowiązkowe jest odniesienie się do monografii.

Nakład: 100 egz.

«Diamond trading tour» ©

Warszawa 2017

Redaktor naukowy:

W. Okulicz-Kozaryn, dr. hab, MBA, Institute of Law, Administration and Economics of Pedagogical University of Cracow, Poland; The International Scientific Association of Economists and Jurists «Consilium», Switzerland.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, Institute of Law, Administration and Economics of Pedagogical University of Cracow, Poland; 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;

М. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, Россия;

Е. Чекунова, д.п.н., профессор, Южно-Российский институт-филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы, Россия.

KOMITET ORGANIZACYJNY:

A. Murza (Przewodniczący), MBA, Ukraina;

A. Горохов, 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. Ushinskiego, Ukraina;

S. Seregina, independent trainer and consultant, Netherlands;

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

A. Tsimayeu, PhD, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, Belarus.

СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ляшко М. П. 6

ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Костюковська О. Л. 14

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНИХ ФОРМ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Катинська О.М. 20

ТРИВИМІРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Цідило І.М., Божко К.В., Твердохліб В.М. 24

СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Павинська Н. А. 29

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Приходько И. М., Христова О.Ф. 32

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК УСНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Попович Н. Ф. 35

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ПОЧАТКОВА ШКОЛА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ

Пантук М. П., Стахів Л. Г. , Волошин С. В. 39

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Свириденко Г.В. 48

PECULIARITIES OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN THE USA:

Horpinich T. I. 51

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Вінтук Ю. В. 54

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В АВСТРИЙСЬКІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Романчук О. В. 57

ПОЗНАВАЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
Макаренко О.В., Першина Л.О.....	63
APPROACHES TO USING INFORMATION TECHNOLOGY FACILITIES IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION	
Zaitseva N.V.	68
ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СПЕЦІАЛІСТА (ПЕДАГОГА) З БАТЬКАМИ	
Попович І. Ю.....	72
ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ	
Стойко Н. М.	74
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СПІВАКА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПІВУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА РОЗШИРЕННЯ ЙОГО ВОКАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ	
Стеценко-Єршова І.О.....	76
TEACHER'S ATTITUDE TOWARDS MISTAKE CORRECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	
Hordiienko N.M.	80
DIALOGUE AS A METHOD OF IMPROVING SPEECH OF A MEDICAL STUDENT	
Kuzmenko A. O.....	82
ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
Осіпцов А. В., Школа О. М., Калініченко О. О., Шрамко М. М.....	85
ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ШКІЛЬНИМИ УРОКАМИ	
Савчук І. Кармазіна О.	88
ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	
Єрмак Н. В.	96
СУТНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	
Стеценко В. І.....	111
РОЛЬ ДИСКУРСА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ТА ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	
Бичок А. В.	117

СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИКАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ляшко Микола Павлович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У статті охарактеризовано особливості формування інтересу дітей до музики у процесі її слухання, розвиток музичного сприйняття дошкільників, формування музичного смаку та музичної культури. Слухання і сприйняття музики – найважливіші види діяльності, оскільки з них починається залучення дітей до музичного мистецтва, збагачується досвід дітей, розширюється кругозір, розвиваються музичні здібності, естетичне сприйняття, інтерес до музики загалом.

Ключові слова: слухання музики, музичне сприйняття, музичне мистецтво, музичне виховання, дошкільний вік, культура особистості.

The article describes the peculiarities of forming children's interest in music in the process of its listening, developing the musical perception of preschoolers, forming musical taste and musical culture. Listening and perception of music are the most important activities, since they begin to attract children to musical art, children's experience is expanding, horizons are expanding, musical abilities develop, aesthetic perception, and interest in music in general.

Key words: listening of listening, of music, are musical perception, musical education, preschool age, culture of personality.

Діти дошкільного віку виявляють активну самостійність, допитливість. Дитина починає осмислювати зв'язок між явищами, подіями, робити найпростіші узагальнення, в тому числі і по відношенню до музики. Дитина цього віку спостережлива, вона вже здатна визначити, яка звучить музика: весела, радісна, спокійна; звуковисотність звуків, динамічні відтінки – глибоко, тихо, по можливості інструментів (баян, фортепіано, скрипка).

Мета статті. Важливе завдання педагогіки полягає в тому, щоб знайти найбільш ефективні засоби впливу на

інтелектуальну та емоційно-чуттєву сферу дошкільників з метою розвитку їх музичної культури, свідомого сприйняття як музичних явищ, так і сучасної культури в цілому. Отже, мета статті – проаналізувати основні педагогічні підходи до музичного сприйняття в дошкільників та особистості його дослідження у теорії та практиці музичного навчання та виховання.

Сприймання музичне – специфічний вид духовно-практичної діяльності, який не обмежується актом сприйняття (перцепції), послідовно включаючи найвищий рівень досягнення

виражально-сміслового змісту музики і водночас реалізуючись у формі почуттів, асоціативному мисленні, тобто є синтетичною психофізіологічною діяльністю, яка піддається формуванню та розвитку в перебігу у процесі формування педагогіки.

Сприйняття музики – перцепція – психофізіологічний акт відображення звукової інформації на ґрунті апперцепції, як попереднього досвіду людини, під час безпосереднього слухання музичного твору. Завдяки опорі на зв'язки відповідних центрів головного мозку, утворені під впливом акустичних показників. Сприйняття забезпечує створення цілісного музичного образу. Сприйманню властиві індивідуальні особливості щодо точності, яскравості, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, почуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів.

Перцепція (від лат. *perceptio* – відчуття, сприйняття, від *percipio* – відчуваю, сприймаю) в сучасній психології теж, що сприйняття. Г. Лейбніц використовував термін перцепція для позначення несвідомого сприйняття (враження в протилежному ясному його усвідомленню – апперцепції). Термін апперцепція був введений Г. В. Лейбніцем. Й. Ф. Гербарт вважав, що всяке нове подання усвідомлюється і тлумачиться за умови його зв'язку із спорідненим уявленням минулого досвіду, як він назвав апперцепіруючою масою. Сам же процес з'єднання і є апперцепція.

Апперцепція (лат. *ad* – до і лат. *perceptio* – сприймання).

Дослідниця С. Науменко визначає музичність як систему ієрархічно супідрядних загальних і спеціальних (власне музичних) здібностей. До загальних вона відносить естетичний смак, здатність творчо сприймати художню сутність музики, давати естетичні оцінки, а до спеціальних – музичний слух (ритмічний, мелодійний, гармонійний), творчу уяву, емоційність, відчуття цілого [9].

Вивчаючи різні підходи до структури музичних здібностей, слід згадати дослідження Н. Ветлугіної та її співробітників, у яких була визначена структура музичних здібностей відповідно до основних видів музичної діяльності. Серед них: сприйняття, виконання, музичної імпровізації (творчості). Такий підхід відповідає психологічній характеристиці музичної діяльності сприйняття (в даному випадку – слухового, аудіального сприйняття, тобто – діяльності слухання), репродуктивної музичної діяльності (виконавського музикування) і продуктивної, творчої, креативної музичної діяльності (імпровізаційного музикування, творчості) [3].

Музичний генотип умовно розглядається як сукупність спадкових музичних структур і засобів, які поколіннями передавалися в народі. Оскільки зміст музики як виду мистецтва становлять людські емоції, настрої і почуття, то музичні виражальні засоби (ритм, лад, гармонія тощо) є похідними від них. Музика має схожу з мовою інтонаційну природу. Подібно процесу оволодіння мовою, для якого необхід-

не мовленнєве середовище, щоб полюбити музику, дитина повинна мати досвід сприйняття музичних творів різних епох і стилів, звикнути до її інтонацій, співчувати настроям. При цьому дуже важливо використовувати у роботі з дітьми повноцінну в художньому відношенні музику. Це, перш за все, народні твори.

Звертання до музичного фольклору у вихованні дошкільників відкриває широкі можливості педагогічної творчості, пошуку інноваційних методів навчання й виховання.

Народну пісню не можна нічим замінити, особливо на початковому етапі виховання дитини. Рідна мова і народна пісня повинні бути присутні у вихованні маленьких дітей аж до їх підліткового і юнацького віку. Тільки в цьому випадку дитина виростає здоровою морально. Фольклор є діючим засобом виховання національного характеру мислення, моральності, патріотизму, естетичної самосвідомості. Оволодіння рідною мовою повинне відбуватися одночасно з навчанням рідній музичній мові. Творча природа фольклору велика: для кожної, навіть самої маленької дитини, вона дає творчий стимул до розвитку. Дитячі колисанки, забавлянки, утішки – це своєрідний скарб народної педагогіки, що знайшов доступні для дитини слова і поетичні образи [12].

Формування нової людини – одне з найголовніших завдань сучасної системи освіти й виховання, спрямованого на забезпечення морального та культурного виховання, протистояння

бездуховності, пасивно-споживачького становлення до життя, відродження в дітях бажання й потреби в активній творчій діяльності.

Важливу роль у реалізації цього завдання відіграє мистецтво і музика зокрема. Вплив мистецтва на формування та розвиток дитячої особистості вивчали Е. Бодіна, Г. Головинський, А. Гришина, Д. Джола, І. Зязюн, М. Князева, О. Лобанова, В. Матоніс, А. Сохор, Р. Тельчарова, Б. Теплов, А. Щербо, В. Шацька та інші; питання формування особистості засобами музичного мистецтва – О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Н. Ветлугіна, М. Леонтович, М. Лисенко, К. Стеценко та інші; питання специфіки естетичного виховання молоді на різних вікових рівнях – А. Верем'єв, К. Гавриловець, М. Верб та інші; в системі дошкільної освіти – В. Верховинець, Н. Ветлугіна, А. Зиміна, Д. Кабалецький та інші; в системі початкової освіти – Н. Гродзенська, М. Субота, О. Ростовський та інші; під час дозвілля – Н. Андрієвська, Б. Брилін, О. Кеєріг, В. Піча, А. Сасихов, С. Смірнова, Ю. Стрельцов, Т. Сущенко та ін..

Сприйняття, це завжди активний процес, активна діяльність. Воно є першим етапом розумового процесу, отже, передує і супроводжує дитину у всіх видах музичної діяльності.

Сприйняття музики здійснюється вже тоді, коли дитина не може включитися в інші види музичної діяльності, коли вона ще не в змозі сприймати інші види мистецтва. Сприйняття музики – основний вид музичної діяльності у всіх вікових періодах дошкіль-

ного дитинства. Чути, сприймати музику – це означає розрізняти її характер, стежити за розвитком образу: зміною інтонації, настроїв. В міру володіння мовою, дитина може сприймати музику більш осмислено, співвідносити музичні звуки з життєвими явищами, визначати характер твору. У дітей із збагаченням їх життєвого досвіду, досвіду слухання музики, (сприйняття музики), народжуються більш різноманітні за характером враження.

Сприйняття музики дорослою людиною відрізняється від дитячого тим, що у дорослих більш багаті життєві асоціації, почуття, а також за рахунок їх більшого життєвого досвіду ніж у дітей осмислити почуту музику. Проте, якість сприйняття музики не пов'язана тільки з віком. Нерозвинене сприйняття відрізняється поверховістю. Незаперечно воно може мати місце і у дорослої людини. Якість сприйняття, в певній мірі, залежить від смаків, уподобань, інтересів. Це залежить від середовища в якому знаходиться людина, якщо вона знаходиться в «не музикальному» середовищі, в неї спостерігається негативне, байдуже ставлення до музики. Музика не викликає емоційного відгуку у людини, якщо вона байдуже відноситься до неї, не звикла співпереживати вираженням в неї почуттям у дитинстві. Розвиток музичної сприйнятливості не є наслідком вікового дозрівання людини, а є наслідком цілеспрямованого виховання [4].

Відомий музикант і психолог Є.В.Незайківський пропонує розрізня-

ти два підтексти: сприйняття музики і музичне сприйняття – залежно від того, чи відбулося воно. Музичним сприйняттям він називає сприйняття що відбулося – відчуте, осмислене. Музичне сприйняття є сприйняття, спрямоване на осягнення та осмислення тих знань, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен.

Основні типи сприйняття. Аналітичний – намагання людини вирізняти і аналізувати деталі та подробиці.

– Синтетичний – схильність до узагальнювання відображення явищ і визначення суті того, що відбувається.

– Аналітико-синтетичний – намагання зрозуміти основу, сутність явища і фактичне її підтвердження.

– Емоційний – схильність людини до висловлювання ставлення, власних переживань, спричинених певними явищами.

Властивості сприйняття: предметність, цілісність, контрастність, вибірковість, апперцепція, узагальнення, ілюзії.

Б. М. Теплов у своїх роботах дав глибокий всебічний аналіз проблеми музичних здібностей. Він чітко визначив свою позицію в питанні про уродженість музичних здібностей. Музичні здібності необхідні для успішного здійснення музичної діяльності, на думку Б. Теплова, об'єднуються в поняття «музикальність». А музикальність, це «комплекс здібностей, що вимагаються для занять саме музичною діяльністю на відміну від

будь-якої іншої, але в той же час пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності» [14, с. 235].

Музичність більшістю дослідників розуміється як своєрідне поєднання здібностей і емоційних сторін особистості. Знання музикальності дуже важливо не тільки в естетичному і моральному вихованні, але і в розвитку психологічної культури людини.

Які ж основні ознаки музикальності?

Перша ознака – здатність відчувати характер, настрій музичного твору, співпереживання почутого, розуміти музичний образ.

Музика хвилює слухача, викликає відповідні емоції (радість, підйом, сум).

Друга ознака музикальності – здатність оцінювати найбільш яскраві і зрозумілі музичні явища, уміння вслухатися в музику, порівнювати звучання різних музичних творів.

Третя ознака музикальності – прояв творчого ставлення до музики. Слухаючи її кожна дитина по своєму уявляє художній образ передаючи його в співі, грі, танці. Кожен шукає виразні рухи (бадьорий марш, важка хода ведмедя, рухливі зайчики і ін.).

З розвитком загальної музикальності у дітей з'являється емоційне ставлення до музики, удосконалюється слух, творча уява.

Переживання дітей набувають своєрідну забарвленість [15, с. 8].

Музика безпосередньо впливає на почуття, формує її моральний образ. Її вплив буває часом сильнішим, ніж мовлення або вказівки. Знайомлячи дітей з твором різного емоційного,

освітнього змісту, ми спонукаємо їх до співпереживання. Пісні про рідний край, народна музика виховують патріотичні почуття. Хороводи, пісні, танці різних народів викликають інтерес до їх звичаїв, виховують інтернаціональні почуття. Різноманітні почуття, що викликають при сприйнятті музики, збагачують переживання дітей, їхній духовний світ.

Сприйняття музики тісно пов'язане з розумовими процесами і вимагає уваги, спостережливості, кмітливості. Під час слухання музики діти прислухаються до звучання, порівнюють схожі і різні звуки, знайомляться з їх різним значенням, відрізняють характерні особливості художніх образів, вчать розбиратися в структурі твору, помічати хороше і погане.

Доведено, що музика впливає на дитину більше, ніж інші види мистецтва. Вона допомагає зрозуміти навколишню дійсність, красу природи, довершеність поезії, живопису, театру, історії свого народу.

Дії дітей на музичних заняттях спрямовані на виконання навчальних і творчих завдань. У них накопичується досвід найпростіших мелодій, формується увага, інтерес до музики, одночасно починають проявлятися основні музичні здібності: емоційна чуйність на музику, музичний слух, відчуття ритму [15, с. 65].

Слухаючи музику, діти вчать розрізняти характер музичних творів, відчувати єдність поетичного і музичного вираження. Для кращого сприйняття музики, вихователь використовує сло-

весні пояснення, в яких наголошується зв'язок даної композиції з життєвими явищами.

Великий педагог В. О. Сухомлинський пише: «Емоційність натури, властива морально і естетично вихованій людині, виражається в тому, що серце стає сприйнятливим до доброго слова, повчання, поради, напуття. Якщо ви хочете, щоб слово вчило жити, щоб ваші вихованці прагнули до добра, – виховуйте тонкість, емоційну чуйність юного серця. Серед численних засобів впливу на юне серце важливе місце належить музиці» [13, с. 169]. Світ музики для дитини – це світ прекрасних звуків, світ радісних і щасливих переживань. Щоб вона увійшла в цей світ, необхідно розвивати у неї здатність сприйняття музичного мистецтва.

Н. А. Ветлугіна, О. П. Радинова і інші вчені стверджують, що для розвитку сприйняття важливу роль відіграє музично-сенсорне виховання *дитини*. У дошкільному дитинстві це розвиток найбільш успішно відбувається в процесі засвоєння дидактичних ігор, в яких розбираються звукові поєднання, властивості музичного звуку. В результаті динамічні, висотні, ритмічні, темброві властивості звуків складаються в засоби музичної виразності [4, с. 169].

Музичне сенсорне сприйняття має величезне значення в розвиток дитини, тому що відрізняється надзвичайною емоційністю, цілісністю і безпосередністю. У сприйнятті музики мають місце загальні та спеціальні групи

сенсорних процесів. Перші з них характеризуються цілісністю сприйняття. При цьому цінності музичної виразності виступають в різноманітних і складних взаємозв'язках. Інші – об'єднують процеси, пов'язані зі сприйняттям окремих властивостей музичних звуків, а саме їх висоти, тривалості, тембру, динаміки. Існує також сенсорна здатність вслухання в музичну тканину, впізнавання властивостей музичних звуків і порівняння їх за схожістю і контрастом.

Сенсорне виховання передбачає: формувати слухову увагу дітей; привчати їх вслухатися в різноманітні гармонійні звукові поєднання; вловлювати зміну контрастних і подібних звукових співвідношень; навчати способам обстеження музичного звучання; розвивати музично – сенсорні здібності. У результаті сенсорного досвіду діти набувають конкретні уявлення про музичні явища.

Серед предметів естетичного циклу музика найбільше стимулює до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей, комунікативності, а також позитивних якостей характеру: систематичності, працьовитості, наполегливості у досягненні мети. Музика є мовою серця, найніжніших почуттів, світу емоцій людини. Вона дає поштовх для внутрішнього переживання і уяви, створює атмосферу емоційної чутливості, гармонійності, які допомагають розвитку емоційної сфери дитини.

Завданням сучасної музичної педагогіки є вміння виявити у дітей потенційні можливості творити на базі хороших музичних вражень-переживань.

Оскільки музика має великий вплив на дітей, займаючись творчою діяльністю розвиваються творчі здібності, то дуже важливо створювати умови для формування основ музичної культури дітей дошкільного віку.

Сприйняття мистецтва потребує активної, розумової діяльності, розвитку уяви, емоційної сприйнятливості, спроможності до співвідношення художнього твору з дійсністю і з власним внутрішнім світом, здатності до осмислення твору в цілому. Тільки за умови розуміння світу мистецтва воно увійде у свідомість, як відкриття прекрасного і духовного світу, стане джерелом формування ціннісних критеріїв.

На велике переконання академіка І. Зазюна, якби кожен з українців знав хоча б триста з півмільйону існуючих пісень від початку до кінця, тоді б і ми знали історію нашого народу, наші звичаї і нашу культуру.

Виключне значення для гармонійного розвитку дитини має здібність щодо музичного мислення. Вона виявляється у здатності дитини простежити за зміною настроїв музики, осмислити взаємозв'язок інтонацій, тем, образів, частин, задум твору в цілому, виразність музичної мови, розрізнити засоби музичної виразності, що передають зміст. Естетичні переживання та емоції є основою художнього сприйняття. Сприймаючи музи-

ку, дитина інтуїтивно або свідомо її оцінює. Оцінка музики – це узагальнення, порівняння й асоціації, що виникають в процесі художнього сприймання і відбуваються за участю доволі уваги. Слід відзначити, що у дітей дошкільного віку така оцінка є несвідомою, будується на основі особистих емоцій.

Немає сумніву, що музика позитивно впливає на роботу мозку, змінює емоційний стан людини, активізує енергетичні процеси організму і направляє їх на його фізичне оздоровлення. Відомо, що в давнину за допомогою музики люди лікували нервові та серцево-судинні хвороби.

Мабуть, марно заняття з математики в школі Піфагора проходили тільки під музичний супровід. А давньогрецький філософ Платон стверджував, що музика є головним засобом формування відчуттів і сприйняття, від яких залежить рівень пізнання навколишньої дійсності і є чудовим впливом на виховання характеру.

Дитячі пісеньки, ігри, пісні-казки, виконувані дорослими для малят, відіграють морально-виховну роль у майбутньому житті дитини. Особлива мова дитячого музичного фольклору несе собі багатий світ почуттів, переживань, настроїв, думок людини, відбиває моральні ідеали, народну мудрість і є духовною пам'яттю культури народу. Варто наголосити, що весь дитячий фольклор, по своїй суті, ігровий, тому, коли йдеться про «дитячий музичний фольклор» майже завжди розуміється «дитячий музично-ігровий

(або пісенно-ігровий) фольклор». А гра для дитини – це її життя.

Висновок. Отже, сприйняття музики залежить від її рівня музичного та загального розвитку людини. У сприйнятті творів мистецтва беруть участь як емоції, так і мислення. При слуханні музики роль емоційного компонента особливо велика. На кожному віковому етапі у дітей розвиваються найбільш виражальні засоби якими вона оволодіває (рух, слово, гра та ін.). Тому розвиток музичного сприйняття здійснюється за допомогою всіх видів діяльності. Одержуючи з дитинства різноманітні музичні враження, дитина звикає до мови народної, сучасної та класичної музики, у неї накопичується досвід сприйняття музики. На протязі дошкільного життя коло інтонацій розширюється, закріплюється, формуються ази музичного смаку та музичної культури.

Список використаної літератури

1. Абдуллин Э.Б. Методика музыкального образования. Учебник для студ. высш. пед. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева; под общей редакцией И.И. Ройтерштейна. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Белкіна Є. Світ мистецтва і дитини / Є. Белкіна, Т. Науменко // Дошкільне виховання. – 2000. – №1.
3. Ветлугина Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учебн. пособие / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
4. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна. – К.: Музична Україна, 1978. – 253 с.
5. Ветлугіна Н.А. Методика музичного виховання в дитячому садку. – М.: Просвещение. 1989 – 270 с.]
6. Иванченко Г.В. Психология воспитания музыки: подходы, проблемы, перспективы / Г.В. Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
7. Люблінська Г. Дитяча психологія / Люблінська Г.О. – Київ : Вища школа, 1997. – 420 с.
8. Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі: Збірник методичних матеріалів / Упор. І. Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 104 с.
9. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. Програма та методичні рекомендації / С.І. Науменко. – К.: Магістр, 1996. – 96 с.
10. Радынова О. П., Комиссарова Л. Н. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учебник для студентов высших учебных заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. – Дубна: Феникс+, 2011. – 352 с.
11. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навч.-метод. посібник / С. Садовенко. – К.: Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Б-ка “Шк. світу”).
12. Стельмахович М.Г. Українська етнопедagogіка в дитячому садку / М.Г. Стельмахович. – К., 1996. – 255 с.
13. Сухомлинский В. О. Вибрані твори: в 5-ти тт. – Т. 1. – Київ: Радянська школа, 1976. – 654 с.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М. : Музыка, 1969. – 328 с.
15. Эстетическое воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей детского сада / Под редакцией Н. А. Ветлугиной. 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

ЗНИЖЕННЯ РІВНЯ КОНФЛІКТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Костюковська О. Л.

Студентка II курсу магістратури

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького Навчально-Наукового інституту

соціально-педагогічної та мистецької освіти

Анотація: у статті розглядається питання теоретичного обґрунтування та перевірка експериментальним шляхом використання засобів соціальної роботи створення умов для зниження конфліктності у підлітків.

Ключові слова: конфлікт, підлітковий вік, соціальна робота.

Annotation: the article deals with the question of theoretical substantiation and verification by using the means of social work creating conditions for reducing conflicts in adolescents

Key words: conflict, teenager, social work.

Однією з актуальних проблем сьогодення є зростання конфліктності особистості підлітків. Сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь рядом соціально-психологічних особливостей, серед яких дослідниками відзначається їх підвищена конфліктність в умовах школи в цілому і в педагогічному процесі зокрема. Сучасні підлітки почали частіше демонструвати девіантну і навіть делінквентну поведінку. Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, і в їх конфліктних відносинах переважають деструктивні тенденції.

Предмет дослідження – особливості використання засобів соціальної роботи для зниження рівня конфліктності у підлітків

Об'єктом дослідження є соціальна робота як чинник зниження рівня конфліктності.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності та особливостей конфліктності у підлітків, впровадженні та експериментальній перевірці програми зі зниження рівня конфліктності.

Гіпотеза дослідження: в основу дослідження покладено припущення про те, що застосування засобів соціальної роботи сприяє зниженню рівня конфліктності у підлітків

Для досягнення поставленої мети дослідження вирішувались такі **завдання:**

- проаналізувати наукові підходи до проблеми конфліктності
 - розглянути особливості конфліктів та причини їх виникнення;
 - виявити порядок та методи організації соціальної роботи щодо зниження рівня конфліктності підлітків
-

- експериментально визначити рівень конфліктності підлітків;
- розробити та апробувати програму щодо зниження рівня конфліктності засобами соціальної роботи.

Проблемою конфліктності в підлітковому віці займалося багато психологів та педагогів, серед яких А. Я. Анцупов, Л. І. Божович, І. Ю. Воронін, Г. Є. Григорєва, В. В. Іванова, Д. В. Колесов, Є. С. Кузьміна, О. Н. Лукашенок, Д. І. Фельдштейн, Є. З. Халімов, Л. Н. Цой, Н. Е. Шуркова та інші.

Так, у працях Л. І. Божович та Д. І. Фельдштейна зазначається, що ядром конфліктної поведінки, яка призводить до моральної деформації особистості, є небіологічні особливості, а недоліки сімейного та шкільного виховання, тобто психолого-педагогічна занедбаність та пасивність підлітка. Підліток очікує уваги і розуміння, довіри ровесників та дорослого, але недовіра до нього породжує психологічні бар'єри, непорозуміння, конфліктність [2].

Д. І. Фельдштейн стверджує, що якщо потреба підлітка в інтимно-особистісному спілкуванні задовольняється, то розвиток особистості здійснюється в позитивному напрямку, але коли потреба підлітка в соціально-орієнтованій формі спілкування залишається незадоволеною і обумовлює перевагу стихійно-групового спілкування, то це призводить до негативно-го напрямку розвитку особистості підлітка. Ось чому необхідне цілеспрямоване включення підлітка в систему ба-

гатопланової діяльності, що забезпечує успішну форму поведінки, ліквідацію занедбаності, конфліктності, агресивності чи пасивності.

Конфліктність – інтегральна якість особистості, що визначає моральне відношення особистості до оточуючих людей і виражається в шляхах вирішення конфліктів, що обирає людина (компроміс, співробітництво, уникнення, конкуренція, пристосування). Будучи особистісною якістю, конфліктність змінюється в процесі виховання і розвитку особистості. Ця зміна проходить поетапно, що дозволяє виділити рівні конфліктності. При переході на новий рівень ця якість втрачає деякі ознаки та набуває нових. У зв'язку з цим актуальним є вивчення існуючого рівня конфліктності підлітків й розробки індивідуальних і групових заходів щодо його оптимізації.

Результати досліджень проблемного поля конфлікту найбільш широко представлені в працях соціологів Р. Арона, К. Боулдінга, М. Вебера, Р. Дарендорфа, Дж. Доугерті, К. Клаузавеца, Р. Коллінза, Л. Козера, Н. Макіавеллі, К. Маркса, У. Мاستенбрук, Д. Прютта та С. Кіма та інших. [6].

Головні ознаки конфлікту виокремили Р. Мак та Р. Снайдер: наявність двох або більше сторін (індивіди, групи, класи, культури); існування двох видів дефіциту: «позиційного» (суб'єкти конфлікту не можуть одночасно виконувати одну і ту саму роль, що провокує їх суперництво) і «дефіциту джерел» (кожен суб'єкт конфлікту має власні цінності, які є різними,

що призводить до конфлікту); прагнення сторін отримати перевагу за рахунок іншого; спрямованість конфлікуючих сторін на досягнення несумісних цілей. [8, с. 44].

Соціолог К. Боулдінг розглядає конфлікт як знакову символічну поведінку, притаманну культурному середовищу. З огляду на це головні механізми взаємодії конфлікуючих сторін полягають у здатності осіб сприймати символіку поведінки і відповідно її інтерпретувати. Один із законів конфлікту, за К. Боулдінгом, наголошує: символи стають джерелом сутичок, якщо їх зміст точно не визначено, чи вони мають декілька змістовних пояснень.

Серед розмаїття наукових розвідок, презентованих представниками західної соціології, найважливішими в контексті дослідження конфліктності виявилися: «загальна теорія конфлікту» Р. Дарендорфа, де узагальнюється емпіричний матеріал із проблем конфлікту, накопичений у соціально-гуманітарних науках; «теорія групової динаміки та соціального конфлікту» К. Левіна, Д. Креча, Р. Кратчфілда та Н. Лівсона, в якій презентується сутність, різновиди, динаміку внутрішньогрупових і міжгрупових конфліктів, їх наслідки; «теорія конфлікту в організації» (інтерпретування механізмів врегулювання конфліктів в організації) Л. Понді. [6].

У нашому розумінні, конфліктність особистості є психологічним феноменом, що має прояв у деструктивній поведінці в конфліктних ситуаціях,

продукуванні конфліктів і конфліктогенів, наявності деструктуючих внутрішніх конфліктів.

Узагальнюючи дослідження конфліктності (М.І.Пірен, Ю.П. Черненко, В.П.Шейнов), можна сказати, що конфліктність є системною складною властивістю особистості, яка включає комплекс психічних властивостей, а саме:

- неадекватну (завищену або занижену) самооцінку своїх можливостей і здібностей, яка йде у розріз з оцінками навколишніх, що й викликає конфлікт;
- прагнення домінувати будь-що, де це можливо і неможливо;
- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;
- зайва принциповість і прямолінійність у висловах і думках, прагнення сказати те, що є, на погляд особистості, правдою, іншому в очі, незважаючи ні на що;
- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість [4].

Кожен з науковців має свої власні концептуальні позиції, погляди щодо ознак, компонентів конфліктів, властивостей, видів, стадій конфліктів. Проте, вони єдині в тому, що необхідною умовою виникнення конфлікту є наявність певної соціальної структури, в межах якої відбувається взаємодія суб'єктів конфлікту. Ними виокремлено найсуттєвіші аспекти, характерні для конфлікту, а саме: активна взаємодія двох або більше сторін; бажання

спричинити шкоду іншому, або змінити існуючі відносини; деструктивність взаємодії; відмінність ціннісних орієнтацій, інтересів суб'єктів конфлікту.

Конфліктність особистості є деструктивним особистісним утворенням, що визначається наступним комплексом факторів: особистісно-психологічних (темперамент, рівень агресивності, емоційний стан (тривожність)); соціально-психологічних (соціальні установки і цінності, ставлення до опонента, спрямованість у взаємодії, компетентність у спілкуванні, інтелект, основні тенденції поведінки); соціальних факторів (умови життя і діяльності, можливості релаксації, соціальне оточення, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб та ін.) [1, с. 12].

Конфлікти неминучі в усіх сферах суспільного життя, тому винятком не є й підліткове середовище. Підлітковий вік традиційно вважають переходом від дитинства до дорослості. Усе, що стосується розвитку, якісно перебудовується, виникають і формуються нові утворення, що нерідко призводить до виникнення конфліктів з батьками, однолітками, учителями, із самим собою.

Конфліктність підлітків відрізняється низкою особливостей, пов'язаних із недостатністю їхнього життєвого досвіду й низьким рівнем самокритики, нездатністю до адекватної оцінки життєвих обставин, підвищеною емоційною збудливістю, імпульсивністю, руховою й вербальною активністю, загостреним почуттям залежності, прагненням до набуття певного статусу у

референтній групі, негативізмом, неврівноваженістю збудження й гальмування.

Підліткова схильність до конфліктності може пояснюватися не тільки емоційними і фізіологічними віковими змінами. Однією з характеристик нестійкого, дискомфортного положення підлітка є недостатня сформованість його соціальних навичок, які сприяють успішній соціалізації [5]. Недостатньо сформовані соціальні навички, посилені соціально-економічною незахищеністю, часто є причиною, яка впливає на підвищену агресивність, конфліктність підлітка, на його бажання будь-якими засобами компенсувати своє незадоволення життям.

В підлітковому віці збільшується кількість складних педагогічних ситуацій, які посилюють конфліктність підлітка.

Конфліктні стосунки сприяють розвитку пристосувальних форм поведінки та емансипації підлітка. З'являються відчуженість, переконання у несправедливості дорослого, існування яких забезпечується уявленням про те, що дорослий його не розуміє і зрозуміти не може. На цій основі може виникнути уже свідоме неприйняття вимог, оцінок, поглядів дорослого і він взагалі може втратити можливість впливати на підлітка в цей відповідальний період формування особистості [3, с. 100].

Аналізуючи проблему конфліктів у підлітковому віці, Т.П. Яхно зазначає, що труднощі виникають не лише у дітей, але і у дорослих. Часто дорослі виявляються не готовими до того, щоб

розширити права підлітків через збереження інерції «опікуючих» стосунків і у зв'язку з тим, що зберігається залежність дітей від батьків та їх нездатність до самостійних дій та рішень [8, с. 31].

Незважаючи на те, що підлітковий вік у психології ХХ ст. вивчали доволі докладно, сучасні підлітки відрізняються від однолітків попередніх поколінь низкою соціально-психологічних особливостей (Д. Фельдштейн, І. Дубровіна, Н. Майсак та ін.). Серед них дослідники віділяють підвищену конфліктність підлітків в умовах школи загалом та педагогічному процесі зокрема (В. Лозовцева, Д. Фельдштейн, Е. Киришбаум та ін.), у міжособистісному спілкуванні з однолітками (Т. Драгунова, В. Лозовцева, А. Сорокіна, А. Дорохова та ін.), з дорослими, а насамперед з батьками (А. Сорокіна, Т. Барлас та ін.). Сучасні підлітки частіше почали демонструвати девіантну та навіть делінквентну поведінку (Л. Філонов, Н. Майсак та ін.).

Практика показує, що підлітки не вміють вирішувати конфлікти, які виникають, в їхніх конфліктах переважають деструктивні тенденції. Для знижки гостроти подібних явищ та більш продуктивного вирішення міжособистісних конфліктів необхідний соціально-педагогічний супровід. Успішність взаємодії з підлітками соціального педагога залежить від знання вікової специфіки конфліктності та вибору адекватних способів та засобів роботи з ними.

Для того щоб сприяти ефективно-

му вирішенню конфліктних ситуацій в підлітковому середовищі, соціальному педагогові необхідні умови, завдяки яким його діяльність буде більш продуктивною. До загальних умов, які доцільно використовувати соціальному педагогові для вирішення підліткових конфліктів, слід віднести: формування конфліктологічної компетентності підлітків на основі низки спільно педагогічних принципів та компонентів; участь підлітків у колективних видах діяльності (суспільна корисна діяльність підлітків, участь у волонтерських рухах, спортивна діяльність підлітків, проведення тренінгів у підлітковому середовищі, рольові ігри); організація самовиховання підлітків (аутотренінги, саморегуляція поведінки, самоаналіз, тренінги); взаємозв'язок спільного, диференційного й індивідуального підходів у процесі виховної роботи. Використовуючи в своїй роботі зазначені вище умови, соціальний педагог за певний проміжок часу зможе досягти зниження конфліктності в підлітковому середовищі.

За результатами дослідження сформульовані висновки

Проведено аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних вчених стосовно проблеми конфліктності у підлітковому віці, на основі якого нами було визначено що «Конфліктність особистості є деструктивним особистісним утворенням, що визначається наступним комплексом факторів: особистісно-психологічних (темперамент, рівень агресивності, емоційний стан (три-

вожність)); соціально-психологічних (соціальні установки і цінності, ставлення до опонента, спрямованість у взаємодії, компетентність у спілкуванні, інтелект, основні тенденції поведінки); соціальних факторів (умови життя і діяльності, можливості релаксації, соціальне оточення, загальний рівень культури, можливості для задоволення потреб та ін.).

Виокремлено особливості конфліктності дітей підліткового віку, в ході чого ми з'ясували, що у психологічному розвитку підлітків у багатьох дітей настає переломний момент, відомий під назвою «підліткової кризи»

Виявлено порядок та методи організації соціальної роботи щодо зниження рівня конфліктності підлітків

Експериментально визначено рівень конфліктності підлітків. Користуючись методикою «Оцінки рівня конфліктності» (за Г. В. Ложкіним та Н. І. Пов'якель), встановлено наявність у школярів конфліктної поведінки при взаємодії з оточуючими людьми. Для становлення стилю поведінки підлітків у конфлікті проведено дослідження за методикою оцінки поведінки у конфлікті (за К. Томасом).

На формуальному етапі нашого дослідження ми розробили і апробували тренінгову програму, яка на нашу думку сприятиме зниженню рівня конфліктності в підлітковому середовищі.

Список використаних джерел

1. Алексеева Ю.А., Смольникова Г.В. Навчальна психодіагностична практика: методичні рекомендації. 2-е допов. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – 46 с.
2. Божович Л. Проблемы формирования личности – М.: Педагогика, 1995. – 264 с.
3. Іщенко, Ю. Конфлікти як предмет гуманітарної експертизи [Текст] / Юрій Іщенко // Філософська думка: укр. наук.-теорет. часопис. – 2010. – № 2. – С. 97-105.
4. Кашапов М. М. Психологическая структура конфликтности студентов с разным социометрическим статусом / М. М. Кашапов, Н. И. Добина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2011. – № 1. – С. 98–103.
5. Сороколат, Н. Конфлікти у підлітковому середовищі [Текст]: заняття для учнів 7 кл. / Наталія Сороколат // Психолог. Шк. світ: всеукр. газ. для психологів, учителів, соц. педагогів. – 2012. – № 10. – С. 9-11.
6. Чайковська О. М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці / О. М. Чайковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 38 (1). – С. 251–257.
7. Чала О. А. Сутність та детермінанти деструктивної конфліктності особистості / О. А. Чала // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова; серія № 12. Психологічні науки. – К., 2009. – №26 (50). – Ч. I. – С. 399–402.
8. Яхно Т.П., Конфліктологія та теорія переговорів Навчальний посібник. / Т.П. Яхно, І.О. Куревіна – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНИХ ФОРМ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Катинська О.М.

магістр соціальної роботи,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Ключові слова / Key words: інклюзивна освіта, діти з обмеженими функціональними можливостями, соціально-педагогічний супровід, інклюзивний клас, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Інклюзивна освіта в Україні потребує свого вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у кожній країні мають свою специфіку, оскільки розвиваються в умовах особливого соціокультурного середовища з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання [2].

В сучасних умовах розвитку українського освітнього простору однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана у багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися у загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов [1].

Метою статті є розкриття особливостей інклюзивної освіти в Україні в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Визнання Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої деклара-

ції про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилює увагу до проблем таких, котрі мають ті чи інші відхилення в розвитку та зумовило необхідність розробки цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самоактуалізації, активної участі в системі сучасних суспільних відносин [2].

Аналізуючи стан інклюзивної освіти в Україні ми звернули свою дослідницьку увагу на рівень обізнаності педагогів та батьків дітей з особливими потребами з питань інклюзивної освіти і здійснили відповідне емпіричне дослідження. Його метою було визначення рівня обізнаності педагогів та батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку з питань організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах.

Завданнями дослідження було: визначити рівень розуміння педагогічними працівниками загальноосвітніх навчальних закладів суті поняття «інклюзивна освіта»; з'ясувати, які кате-

горії дітей «включені» в інклюзивний процес у навчальному закладі; визначити ступінь готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання та рівень обізнаності батьків з особливостями інклюзивного навчання їх дітей.

До опитування в якості респондентів були залучені: керівники та педагоги загальноосвітніх навчальних закладів, а також батьки дітей з особливими освітніми потребами., зокрема ЗОШ №1 м. Добромиль, де навчається 300 дітей (8 – з особливими освітніми потребами).

Опитування батьків дітей з особливими освітніми потребами у СШ №1 показало що, на їхню думку найсприятливішими умовами для виховання й навчання їхніх дітей є звичайна загальноосвітня школа, де вони можуть успішно покращувати свої вміння та навички, товаришувати з ровесниками та почуватися в безпеці.

Для групи педагогів та керівників (директора та його заступників), які працюють в інклюзивних класах, було запропоновано питання “У чому полягає сутність інклюзивної освіти?”. На нього респонденти дали такі відповіді: «Багаторівневий процес залучення осіб з інвалідністю в суспільне життя» (5%); «Підхід до навчання дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку у межах закладів системи загальної освіти» (38%); «Створення умов та організація навчального процесу з врахуванням потреб і можливостей дітей з особливими освітніми потребами» (57%).

Переважає більшість респондентів у своїх відповідях правильно вказали на те, що інклюзивна освіта – це багаторівневий процес залучення осіб з інвалідністю у суспільне життя, підхід до навчання дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку у межах закладів системи загальної освіти та створення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, загальна сукупність респондентів володіє уявленнями про суть інклюзивного навчання у системі загальної освіти.

Педагоги у ході співбесіди з ними зазначали, що в школі розроблено розклад занять зі спеціалістами, схеми аналізу таких занять, методичні рекомендації щодо їх проведення.

Переважає більшість батьків у своїх відповідях на запитання анкети відзначали, що самі часто є учасниками навчального процесу та постійно отримують інформацію про те, як можна навчати дитину вдома. Вони зауважували, що діти стали частіше спілкуватися з ровесниками, вони не лише відгукуються на пропозиції здорових ровесників, а й часто самостійно ініціюють спільні справи, спілкування. Батьки зазначали позитивні зміни в розвитку навчальних умінь і навичок, мистецькому та творчому самовираженні.

Навчання дітей в інклюзивних класах здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України.

Таблиця 1

Запитання: Які пріоритетні напрями щодо створення умов для прийому до школи дітей з особливими потребами реалізуються у Вашому навчальному закладі:	Батьки дітей з особливими освітніми потребами	Керівники	Учителі
а) для дітей з порушенням зору			
Відповіді: 1. Посилене освітлення робочого місця з урахуванням медичних рекомендацій	2	1	5
2. Місце посадки в класі – за першою партою	4	1	10
3. Навчальні посібники зі збільшеним шрифтом або шрифтом Брайля	-	-	
4. Приміщення школи забезпечено поручнями вздовж стін для безпечного пересування учнів по школі	2	-	5
5. Посилено яскраву кольорову гаму при позначенні шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування	-	-	8

б) для дітей з порушенням опорно- рухової системи:

1. Підвезення до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу	1	1	10
2. Поручні	2		5
3. Доступне пересування візка по школі	2		
4. Наявність спеціально обладнаних місць загального користування	1		5
5. Додаткові медичні послуги для стимуляції опорно-рухового апарату	2	1	8

Навчально-виховний процес в інклюзивних класах має корекційно-реабілітаційну спрямованість, діти отримують спеціальну допомогу безпосередньо у школі.

Нас також цікавило, які пріоритети у створенні умов для інклюзії вважають першочерговими педагоги і батьки. На це запитання нами були одержані такі відповіді (див. табл. 1).

Питання анкети “Які пріоритетні напрями щодо створення умов для прийому до школи дітей з особливими

освітніми потребами реалізуються у Вашому навчальному закладі” було адресовано усім учасникам дослідження і складалося також з двох частин: а) стосовно дітей з вадами зору та б) дітей з порушеннями опорно-рухової системи. 15 респондентів, відповідаючи на перший підпункт анкети вказали на необхідність забезпечення робочого місця дитини в класі за першою партою, 8 респондентів акцентували увагу на посиленому освітленні робочого місця з урахуванням медичних

рекомендацій, 7 респондентів вказали на потребу забезпечення приміщення школи поручнями вздовж стін для безпечного пересування учнів по школі, 8 – вказали на потребу яскравої кольорової гами при позначенні шкільних зон та спеціально обладнаних місць загального користування.

Визначаючи пріоритетні напрямки створення умов для прийому до школи дітей з порушеннями опорно-рухової системи 12 респондентів вказали на потребу підвезення дітей до місця навчання (проживання) спеціально обладнаними транспортними засобами у супроводі підготовленого персоналу, 7 респондентів вказали необхідність поручнів, 6 – вказали на необхідність створення спеціально обладнаних місць загального користування, 11 респондентів зазначило потребу в наданні дітям додаткових медичних послуг для стимуляції опорно-рухового апарату.

Висновок. У ході дослідження було виявлено, що залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх навчальних закладів сприяє позитивним змінам у професійних позиціях педагогів, які займа-

ються проблемами навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в у мовах загальноосвітніх навчальних закладів з інклюзивними формами навчання. Педагоги і батьки в основному правильно розуміють особливості інклюзивних форм навчання в загальноосвітніх закладах. Однак, сучасна практика засвідчує існування певних труднощів і нерозв'язаних питань, які стосуються створення комфортного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, розробки та забезпечення достатньої кількості навчально-методичних матеріалів, подальшої методичної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзії.

Література

1. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії // Підручник для директора. Видавництво «Плеяди». – 2006. – №6.
2. Інформаційно-методичний бюлетень. – Режим доступу: http://rivneosvita.org.ua/method_kabinet/biblioteka.php/Посібники/Інклюзивна%20освіта.%20Наукові%20засади,%20проблеми%20і%20перспективи%20впровадження%20в%20ЗНЗ.%20Інформаційно%20методичний%20бюлетень.doc

ТРИВИМІРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Цідило І.М.

доктор педагогічних наук, доцент кафедри комп'ютерних технологій
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Божко К.В.

магістрант спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології)
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Твердохліб В.М.

магістрант спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології)
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

Ключові слова: інженер-педагог, системи автоматизованого проектування, тривимірне моделювання.

Keywords: engineer-teacher, computer-aided design systems, three-dimensional modeling.

Інтегративний характер кваліфікації інженера-педагога ставить вимогу перед ним володіння базовими знаннями у сфері сучасних технологій, вмінні аналізувати результат технологічних процесів, передбачати і моделювати їх перебіг, зокрема й використовуючи їх 3D моделі. Моделювання у тривимірному просторі на сучасному етапі розвитку освіти та виробництва є об'єктивною необхідністю. Сучасному інженеру, конструктору, технологу вже недостатньо тільки поглянути на двовірний ескіз.

Різноманіття систем автоматизованого проектування (САПР) зі своїми власними форматами файлів, моделей деталей і моделей складальних одиниць таку інтеграцію тільки ускладнює. З тієї ж причини стоїть за-

вдання перед майбутнім інженером-педагогом, як засобу підвищення якості навчання майбутніх фахівців, у процесі вивчення дисциплін графічного циклу використовувати універсальну САПР КОМПАС-3D. Основні компоненти КОМПАС 3D становлять система твердотілого та поверхневого моделювання, графічний редактор і модуль проектування специфікацій, що дає змогу реалізувати класичний процес тривимірного параметричного проектування.

Дослідження питань теорії й практики 3D моделювання обґрунтовано в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Ю. Ф. Авлукова, Г. В. Веселовської, В. П. Большакова, В. П. Куликова, С. С. Малтиз, М. В. Матвієвої, Ж. А. Пьянкова, І. Л. Янковської та ін.

Враховуючи зміст основних умінь інженера-педагога, зокрема комп'ютерного профілю, що вказані в Державному стандарті, можна стверджувати, що формування умінь 3D моделювання є невід'ємною складовою загальної кваліфікаційної підго-

товки такого фахівця [4, 28].

Метою є обґрунтування доцільності застосування у навчально-виховному процесі вітчизняних ВНЗ підготовки інженерів-педагогів системи КОМПАС-3D для навчання тривимірного моделювання.

Загалом, моделювання в КОМПАС-3D можна вести різними способами: знизу вверху (використовуючи готові компоненти), зверху вниз (проектуючи компоненти в контексті конструкції), спираючись на компоновальний ескіз (наприклад, кінематичну схему) або змішаним способом. Така ідеологія забезпечує отримання асоціативних моделей, що легко модифікуються [1].

На початковому етапі 3D проектування будь-якого об'єкту чи процесу є розроблення його концептуальної моделі. Для цього ми обрали в якості об'єкту проектування велосипед та його широкий асортимент як використання різноманітних матеріалів для виготовлення, так і безліч конструктивних рішень.

3D-модель велосипеда було побудовано у системі КОМПАС-3D. У дереві побудови яке знаходиться в лівій частині вікна програми видно елементи з яких побудовано в певному порядку модель велосипеда (див. рис.1).

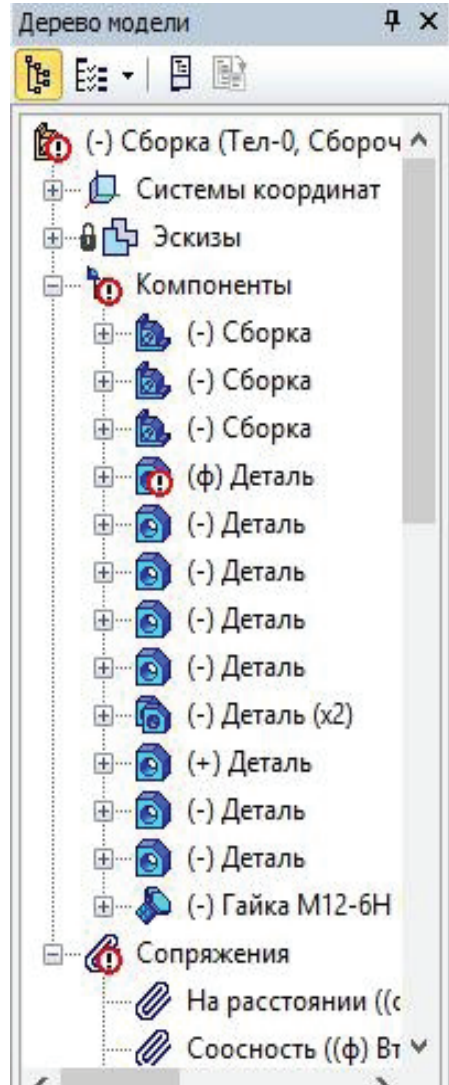


Рис.1 Дерево побудови моделі

Дерево побудови є незамінною частиною кожної тривимірної моделі. Говорячи про труднощі, які можуть виникнути при моделюванні із застосуванням технології з історією побудови, можна відзначити, що сама історія побудови і є основним джерелом виникнення труднощів. Вони виникають і найбільш відчутні, головним чином, коли необхідно змінити будь-яку складну модель. Редагування однієї з операцій, створених на початку про-

цесу моделювання, вимагає послідовного виконання всіх наступних операцій і вимагає внесення змін у перебуванні цілого ланцюга моделі [3].

Для побудови кожної деталі велосипеда було використано операції: видавлювання, обертання, кінематична операція, операція за перерізами, вирізання видавлюванням, округлення, фаска, масив по сітці, масив по концентричній сітці та зеркальний масив (див. рис.2).

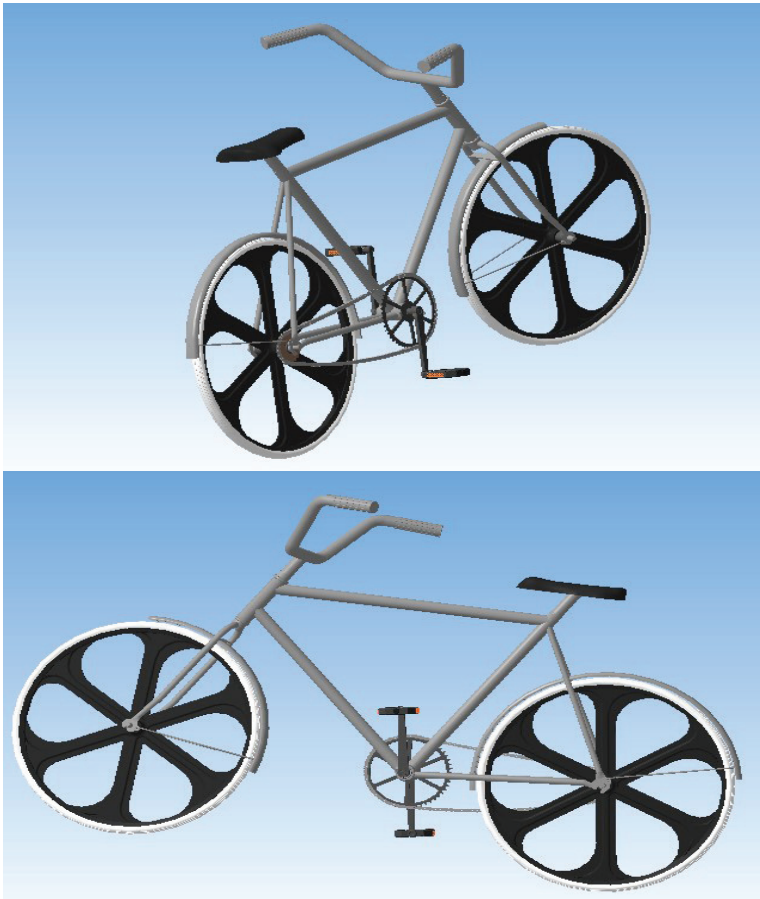


Рис.2. 3D-модель велосипеда

Для візуалізації процесу обертання (анімації) рухомих деталей моделі велосипеда нами використано стандартне застосування для КОМПАС-3D – бібліотеку анімації [2], що дозволило нам: задати переміщення компонентів і їх обертальний рух із відповідними параметрами (швидкість, частота обертання, час); перевірити можливі колізії (зіткнення деталей) у процесі руху для виявлення помилок у проектуванні; імітувати процес «розбирання-збирання» виробу; записати відеоролик руху у форматі *.avi, який буде розміщений на youtube каналі.

Отже, використання системи КОМПАС-3D у процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів при вивченні графічних дисциплін надає їм можливість, як користувачів, бути більш відкритими до роботи з моделями інших САПР та отримати максимально корисний результат від застосування у своїй діяльності моделей з імпортованою геометрією.

Виникає потреба оновлення галузевого стандарту шляхом включення до переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти інженер-педагог, комп'ютерного профілю зокрема, відповідних типової задачі діяльності та змісту умінь щодо застосування системи КОМПАС-3D з метою тривимірного моделювання об'єктів, установок, технологічних процесів у різноманітних галузях. Розробка навчально-методичних матеріалів щодо використання КОМПАС-3D для практичної реалізації майбутнім інженерами-пе-

дагогами 3D моделей становить перспективу наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большаков В. П. Создание трехмерных моделей и конструкторской документации в системе КОМПАС-3D. Практикум. – СПб. : БХВ-Петербург, 2010. – 496 с.
2. Веселовська Г. В. Основи комп'ютерної графіки : навч. посіб. – К. : Центр навч. літ-ри, 2004. – 392 с.
3. Вольхин К. А. Изучение начертательной геометрии в свете информатизации инженерного образования // Журнал “САПР и Графика”. – № 11. – 2010. – С. 70-72.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Професійне навчання. Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні. Стандарти освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра / Коваленко О. Е., Лобунець В. І., Тарасюк А. П., Ашерев А. Т., Гусев В. І., Rogozin I. B., Хоменко В. Г. – К., 2000. – 34 с.

СУТНІСТЬ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Павинська Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін, вчений секретар Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради м. Харків

Ключові слова: гуманізм, майбутній вчитель, гуманістична спрямованість.

Key words: humanism, future teacher, humanistic orientation.

Зміни сучасної освіти насамперед пов'язані з підвищенням уваги в суспільстві до людини як основної цінності всіх соціальних процесів. В основних положеннях закону України «Про освіту» та Національної доктрини розвитку освіти, питання гуманізації та гуманітаризації освіти є пріоритетними завданнями сьогодення. В зв'язку з цим виникає потреба утвердження гуманних відносин в закладах освіти, що може бути забезпечено тільки у разі сформованості у вчителів гуманістичної спрямованості. Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей і задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини та навколишнього середовища.

Відзначимо, що особистісні і професійні якості, що складають поняття професійної готовності педагога, представлені у вигляді професіограми. Професіограма містить сукупність особистісних якостей, педагогічних

і спеціальних знань і умінь, необхідних для вчителя.

Підкреслимо, що спрямованість особистості педагога – це мотиваційна зумовленість його дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби й суспільні вимоги. Вчитель може бути зорієнтований на професійне самоствердження, на засоби педагогічного впливу, на учня, на учнівський колектив, на цілі педагогічної діяльності. Дійсно педагогічна спрямованість особистості – це стійка мотивація формування особистості учня, її всебічного гармонійного розвитку. Саме ця спрямованість вважається гуманістичною.

Гуманістичну спрямованість педагога визначають як: найголовнішу характеристику педагогічної майстерності; спрямованість особистості педагога становлять ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації (І. Зязюн); показник високого рівня сформованості педагогічної культури.

Підкреслимо, що гуманістична спрямованість особистості вчителя означає ставлення до дитини як до

найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Вільно реалізувати свої творчі можливості задля себе і оточення, людина може лише за наявності віри у саму себе. Остання зміцнюється тоді, коли сприймаються і оцінюються не тільки її позитивні якості, а вся особистість у цілому, тобто коли її люблять, поважають її гідність, виявляють гуманність.

Водночас гуманізм не є абсолютизованим успрощенням і покірністю стосовно недосконалості людини. Педагог повинен ставити перед вихованцем посилені і розумно сформульовані вимоги з метою його подальшого розвитку, тобто здійснювати педагогічний вплив гуманістичного, а не авторитарного характеру.

Зауважимо, що гуманістичний смисл педагогічної діяльності властивий багатьом видатним учителям усіх часів і народів.

Педагог-гуманіст Я. Коменський мріяв дати своєму народові зібрану воедино мудрість світу. Він порівнював учителя із садівником, який з любов'ю вирощує рослини в саду, з архітектором, який дбайливо забудовує знаннями всі куточки людської істоти, зі скульптором, який старанно обтесує і шліфує уми й душі людей, з полководцем, який енергійно веде наступ проти варварства і неучтва [4].

Визначний український філософ і просвітитель Г. Сковорода вважав, що одним з найголовніших обов'язків педагога є виявлення і розвиток природних можливостей вихованця: «Учитель и врач – несть врач и учитель, а только

служитель природы, единственные и истинныиврачебницы,иучительницы». Тільки щиро люблячи своїх вихованців, гуманно ставлячись до них, педагог може успішно формувати їхнє моральне обличчя, збуджувати й утверджувати в них любов до людей, «... помічати або розуміти; а чим більше хто помічає, тим більше плакає надії, а чим більше плакає надії, тим полум'яніше любить, з радістю творить добро, безмежно і безмірно, наскільки це можливо» [5].

Відомий німецький педагог і діяч у галузі народної освіти середини XIX століття А. Дістервег, якого називали учителем німецьких учителів, висував загальнолюдську мету виховання: служіння істині, добру, красі. «У кожному індивіді, в кожній нації повинен бути вихований образ думок, який називається гуманністю, – це прагнення до благородних загальнолюдських цілей» [2, 136–203].

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський заклав теоретичні основи національної гуманної педагогіки. Ідеальний учитель, на його думку, тонко відчуває душевний стан своїх учнів, убаचाє в них особистості, які гідні такої самої поваги та визнання своїх прав, як і дорослі люди. Такий педагог прагне створювати взаємини, за яких виникає можливість особистісного впливу вчителя, його розуму, моральності, волі, характеру на особистість вихованця [7].

Проголошуючи повагу до особистості дитини, визначний російський педагог-просвітитель другої половини XIX – початку XX століття П. Каптерев вважав за необхідне визнання свободи, самостійності і водночас відповідаль-

ності вихованця за свої дії [3, 704].

Погоджуємося з думкою, В. Сухомлинського, який вважав, що першорядне завдання учителя, полягає в тому, щоб відкрити в кожній людині творця, поставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально-повнокровної праці. «Розпізнати, виявити, розкрити, випестити, виховати в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант – значить підняти особистість на високий рівень розквіту людської гідності» [6].

У новому тисячолітті гуманізм повинен стати узагальненою системою поглядів, переконань, ідеалів учителя. Зміст його практичної діяльності, її засоби, методи і способи реалізують:

- ідею особистісно орієнтованого підходу в навчанні і вихованні;

- підпорядкування дій педагога реальним інтересам вихованця;

- надання допомоги учневі у використанні засвоєних знань, умінь, навичок та способів діяльності у повсякденному житті для розв'язання реальних проблем – побутових, виробничих, соціальних;

- забезпечення гармонійного і творчого розвитку кожного учня з наданням йому можливості прояву суб'єктності і самобутності;

- якомога ширше використання педагогічних вимог в опосередкованій формі (порада, прохання, довір'я, схвалення тощо, педагогічної підтримки);

- поступовий перехід від групових форм взаємодії до індивідуальної;

- емоційне забарвлення ділових відносин з учнями;

- постійний контроль у процесі ді-

лової комунікативної діяльності;

- подолання різних проявів авторитаризму, домінування, садизму, відриву навчання і виховання від життя суспільства.

Отже, ствердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються; чутливість до зрушень в особистості вихованців, їх позицій, цінностей, потреб, мотивів; не вплине переосмислення своїх дій, удосконалення педагогічного процесу.

Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості, продовжує культурну спадщину, створює нові цінності, виступає співучасником зміцнення демократичного ладу.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: в 3 кн. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 277 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – Москва : Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
3. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 704.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. – Москва : Наука, 1995. – 656 с.
5. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2-х т. – Київ : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; – Т. 2. – 576 с.
6. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: у 5 т. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Избранные произведения. Москва ; Ленинград : АПН, 1946. – 317 с.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ

Приходько И. М., Христова О.Ф.

преподаватели кафедры английского языка,
Мелитопольского государственного педагогического университета
имени Богдана Хмельницкого

Лексика является важнейшим компонентом развития разных видов речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма. Лексика – это совокупность слов (словарный запас) того или иного языка. Слова, которые человек использует в своей речевой практике, устной и письменной, составляют его активный словарный запас. Чем богаче и разнообразнее словарный запас человека, тем легче пользоваться ему языком.

Основной целью обучения лексическому материалу является формирование у студентов лексических навыков как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности.

Лексические навыки характеризуются большой осознанностью в выборе слов, их сочетанием с другими словами в зависимости от цели общения.

Лексический аспект в обучении иностранному языку играет важную роль: от степени владения лексикой зависит содержательная сторона высказывания; усвоенный лексический минимум рассматривается как базовая лексика; навыки использования лексических единиц являются основой для развития навыков аудирования, чте-

ния, говорения, письма.

С методической точки зрения процесс овладения иноязычной лексикой включает много компонентов: предъявление, объяснение, разнообразные упражнения для тренировки и автоматизации лексических единиц, контроль за процессом формирования лексических навыков.

По мнению В.Л. Скалкиной и Н.В. Варезжиной «учебная лексико-семантическая единица направлена на обучение и как таковая уже содержит зачатки методической типологии; ориентирована на носителей другого языка и, поэтому учитывает понятийно-семантическую сетку, характерную для этого лингвосоциума; по своей природе уже является селективной единицей, то есть лексической единицей, пропущенной через «сито» элементарного отбора» [1].

В плане выражения учебная лексико-семантическая единица может состоять из одного, двух, трех и более слов, вплоть до предложения; может быть простым, сложным, производным, сокращённым и конвертированным словом. В плане содержания учебные лексико-семантические единицы весьма неоднородны. Смысловая

функция учебных лексико-семантических единиц выявляется благодаря принципам семантической и тематической ценности, распространённости, стилистической многозначности и сочетаемости. От того, как грамотно преподаватель осмыслит особенности каждой учебной лексико-семантической единицы, зависит правильный выбор способа семантизации, подбор примеров употребления, выделение дифференцирующих особенностей, тренировка и практика, систематизация и типология учебных лексико-семантических единиц, то есть все методически целесообразные действия для формирования лексических навыков.

Преподаватели иностранных языков часто сталкиваются с трудностями введения и использования в речи новых лексических единиц, особенно в тех случаях, когда практически невозможно продемонстрировать наглядно конкретный предмет, явление или процесс.

При введении лексики преподаватель может использовать переводные или непереводные методы. Выбирая тот или иной метод, он должен учитывать следующие моменты: значение слова; уровень знаний студентов; этап обучения [2].

Переводные методы предполагают перевод слова на родной язык, обычно это – абстрактные понятия или слова, которые расходятся в семантическом значении.

В качестве непереводных методов можно использовать семантизацию

существительных путём демонстрации предметов или их изображений на картинке, фотографии и соответствующего многократного названия слова изолированно или в ситуативном связанном предложении; семантизацию глагола с помощью иллюстративных движений на доске, картинке, диапозитиве, в видеоклипе; семантизацию прилагательных путём предъявления различных предметов или их изображений, имеющих ярко выраженное качество (цвет, размер, форму, рисунок, узор); семантизацию числительных с использованием картинок с разным числом предметов или самих предметов, а так же часов, календаря таблицы, расписания и так далее; дефиницию, то есть толкование слова на обучаемом языке; введение слов, используя синонимы или антонимы. Основой развития умений и навыков является деятельность со словами [3]. Однако чтобы эта деятельность протекала успешно, необходимо создать ориентировочную основу будущих действий со словами. При введении репродуктивно усваиваемого слова должны быть сообщены следующие сведения: звуковая и графическая сторона слова, его значения, его грамматические особенности, его сочетаемость. Несколько иные сведения нужны при введении слова, которое усваивается рецептивно. Необходимо сообщить сведения о графической и звуковой форме, о грамматических формах, о разных значениях слова сходных по форме или значению. Из рассмотренного вы-

текает, что ориентировочная основа для действия со словом зависит от предполагаемого характера его усвоения: рецептивного или репродуктивного, а внутри этих больших групп – от характера слова.

Литература:

1. Варезкина Н.В. Методика английского языка. –М.: Просвещение, 1999.
2. Гальперин П.Я. Современная методика английского языка. –М.: Просвещение, 1995
3. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Учитель иностранного языка. –М., 1993.

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У РОЗВИТКУ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК УСНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Попович Н. Ф.

Кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філологічних дисциплін та соціальних комунікацій Мукачівський державний університет

У дослідженні з'ясовано значення розвитку вмінь та навичок усної мовленнєвої діяльності в учнів початкових класів, окреслено головні аспекти розвитку усного мовлення дітей, визначено роль інтерактивних методів навчання у розвитку вмінь та навичок усної мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Ключові слова: вміння, навички, усна мовленнєва діяльність, інтерактивні методи навчання, інтерактивні технології.

Важливим завданням сучасної початкової школи є розвиток умінь та навичок усної мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Актуальні питання розвитку мовлення учнів початкових класів вивчали такі науковці й дослідники, як В. Бадер, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гончарова, С. Дубовик, А. Каніщенко, О. Лобчук, М. Наумчук, К. Пономарьова, І. Цєпова, О. Харченко та інші.

Мовлення – це спілкування людей за допомогою мови. Воно виконує функції спілкування, повідомлення, емоційного самовираження, впливу на інших людей тощо.

Розрізняють усне й писемне мовлення. Діти засвоюють усне мовлення раніше за писемне. Вони спочатку вчать слухати й говорити, а потім опановують навички читання і письма. Тому розвиток умінь та навичок усної мовленнєвої діяльності у молодших школярів має дуже важливе значення.

Вміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок [1, 58].

Навички – це дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними [1, 221].

«Розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у процесі побудови зв'язних висловлювань» [4, 307].

Для якісного розвитку вмінь та навичок усної мовленнєвої діяльності учнів початкових класів можна застосовувати інтерактивні методи навчання, які полягають у здатності дітей до взаємодії.

До найпродуктивніших інтерактивних технологій відносять: метод проєктів, метод ПРЕС, «Мозковий штурм», метод гронування, «Мікрофон», «Акваріум» [4, 9].

Інтерактивні технології передбачають використання на практиці моделювання різних життєвих ситуацій, близьких та знайомих учням, проведення цікавих розвивальних рольових ігор, а також виконання завдань щодо спільного розв'язання певної проблеми на основі аналізу визначеної ситуації.

Як відомо, до усного мовлення належать слухання (аудіювання) та говоріння. Ці види усної мовленнєвої діяльності взаємопов'язані та взаємозумовлені.

Слухання (аудіювання) як вид мовлення полягає у сприйманні мовного матеріалу та його розумінні. У початкових класах важливе значення мають такі інтерактивні методи, які сприяли б розвитку в молодших школярів умінь та навичок слухати, розчленовувати потік усного мовлення, стежити за розгортанням думки, виявляти зв'язок між подіями, утримувати в пам'яті основний зміст почутої інформації, виділяти головну й другорядну інформацію, робити висновки на основі сприйнятої інформації. Інтерактивні вправи повинні містити завдання з аудіювання, за допомогою яких в учнів розвивалися б уміння сприймати на слух мовленнєві елементи (звуки, склади, слова, словосполучення, речення, тексти), диференціювати близькі за звучанням слова, розділяти почуті слова на групи за певною одиницею, визначати стиль і тип прослуханого, орієнтуватися в ситуації спілкування, усвідомлювати елементи фактичного змісту, запам'ятовувати послідовність подій, розрізняти слова автора й пер-

сонажів тощо. Навчаючи учнів умінь аудіювати, вчитель повинен проводити роботу над усвідомленням дітьми загального тону, тембру, темпу й сили голосу мовця. Інтерактивні вправи на розуміння почутого повинні бути предметом постійної уваги вчителя.

Говоріння як вид мовлення полягає у вираженні думки в усній формі за допомогою мовленнєвих одиниць.

В організації мовленнєвого розвитку молодших школярів учителям слід застосовувати такі інтерактивні технології, які спонукали б учнів до говоріння. Зокрема, можна використовувати метод проектів. Адже всі етапи проєктувальної технології передбачають створення ситуацій для мовленнєвої діяльності дітей, викликають у них потребу спілкування. Також можна використовувати рольові ігри, які сприяли б розвитку вмінь і навичок говоріння в молодших школярів.

Говоріння забезпечує усне спілкування у формі діалогу чи монологу.

Сучасна методика розвитку в учнів початкових класів умінь та навичок говоріння передбачає роботу над побудовою діалогічних та монологічних висловлювань, яка полягає у переказі готових текстів й побудові власних висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, випадків із повсякденного життя молодших школярів тощо.

Діалогічне усне мовлення спричиняється потребою щось повідомити, з'ясувати, спонукати тощо. У діалогічній формі говоріння важливою є взаємодія двох учасників спілкування. Під

час діалогу кожен з учасників по черзі виступає слухачем і мовцем.

Важливу роль для розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів відіграють інтерактивні вправи, за допомогою яких можна навчити дітей будувати запитання й відповіді на них. Молодших школярів насамперед треба ознайомити із репліками-запитаннями та репліками-відповідями. Для цього можна використувати малюнки, невеликі навчальні тексти, безпосередню навчальну ситуацію в класі тощо. У процесі розвитку діалогічного мовлення учнів слід сприяти тому, щоб їхні запитання й відповіді були точними, суттєвими, докладними. Дітей необхідно також ознайомлювати з іншими поширеними у діалогічному мовленні видами реплік. Як показує досвід, від систематичної й послідовної роботи з розвитку діалогічного мовлення та застосування ефективних інтерактивних технологій залежить успішність вироблення в молодших школярів мовленнєвих умінь.

Продуктивним інтерактивним методом розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкових класів є метод «Мікрофон», який дасть змогу кожному школяреві швидко, по черзі, відповісти на запитання чи висловити думку або пропозицію.

Перехід від діалогічного мовлення до різних форм монологічного сприяє ускладненню мовленнєвих навичок молодших школярів.

Монолог як самостійний вид мовленнєвої діяльності потребує підготовчої роботи. Таку роботу можна

провести за допомогою інтерактивних вправ, які передбачають складання плану, підготовки окремих фрагментів, відпрацювання внутрішніх зв'язків побудови тощо. Як відомо, результатом усного монологічного мовлення є зв'язне висловлювання, усний твір, текст.

У процесі розвитку в молодших школярів усного монологічного мовлення необхідно виробляти в них уміння й навички дотримуватися текстологічних вимог у побудові власних висловлювань. Монологічні висловлювання учнів повинні характеризуватися тематичною цілісністю, зв'язністю, повнотою розкриття визначеної теми, чітким вираженням головної думки, послідовністю, правильністю використання міжфразового зв'язку, наявністю всіх структурних компонентів, завершеністю викладу.

За нашими спостереженнями, важливим аспектом формування навички говоріння в молодших школярів є розвиток у них умінь регулювати дихання, силу голосу та темп мовлення.

Уміння говоріння відіграють важливу роль у розвитку інших видів мовлення. Використовуючи інтерактивні технології, важливо сформувати в молодших школярів усвідомлене ставлення до свого мовлення, а також до засвоєння дій, які потрібні для побудови діалогічних та монологічних висловлювань.

Велике значення у розвитку вмінь та навичок усної мовленнєвої діяльності молодших школярів має зразкове мовлення вчителя. Якісне усне мовлен-

ня характеризується такими комунікативними ознаками, як правильність, змістовність, логічність, багатство, точність, виразність, доречність і доцільність [5].

Як показує досвід, для розвитку аудіювання та говоріння учнів початкових класів велике значення мають інтерактивні вправи та завдання, які відіграють важливу роль у формуванні в молодших школярів умінь слухати та розуміти почуте, сприяють розвитку навичок фіксувати сприйняте на слух, виділяти опорні слова тощо.

Розвиток у молодших школярів умінь і навичок усного мовлення, на нашу думку, має важливе значення, яке полягає в тому, що поки діти не оволодіють уміннями слухання (аудіювання) й говоріння, доти вони не зможуть засвоїти навички писемної мовленнєвої діяльності.

Отже, за нашими спостереженнями, інтерактивні методи навчання ві-

діграють важливу роль у розвитку умінь та навичок усної мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа. – 2002. – №7. – С. 19-21.
3. Лобчук О. Складання творів за спостереженням / О. Лобчук // Початкова школа. – 2005. – №1. – С. 10-12.
4. Методика навчання української мови в початковій школі / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
5. Попович Н. Формування мовленнєвої культури майбутніх вчителів початкових класів / Н. Попович // Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції, Мукачєво, 17-18 травня 2017 р. – Мукачєво: РВВ МДУ, 2017. – С. 227-229.

СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ПОЧАТКОВА ШКОЛА В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ

Пантук Микола Павлович,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Лілія Григорівна Стахів,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Сузанна Василівна Волошин,

аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

У статті висвітлено проблеми сучасної української початкової школи в умовах реформування, розкрито особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на сучасному етапі реформування в рамках Нового Державного стандарту початкової загальної освіти; проаналізовано ключові зміни до програм початкової школи крізь призму поглядів педагогів, психологів, викладачів-методистів, учителів-практиків та подано шляхи використання інновацій у сучасній початковій школі в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа».

СОВРЕМЕННАЯ УКРАИНСКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ

Пантук Николай Павлович,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и методики начального образования
Дрогобычского государственного педагогического университета
имени Ивана Франко

Лилия Григорьевна Стахив,

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой педагогики
и методики начального образования
Дрогобычского государственного педагогического университета
имени Ивана Франко

Сузанна Васильевна Волошин,

аспирант кафедры педагогики
и методики начального образования
Дрогобычского государственного педагогического университета
имени Ивана Франко

В статье раскрыты проблемы современной украинской начальной школы в условиях реформирования, проанализировано особенности профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы на современном этапе реформирования в рамках Нового Государственного стандарта начального общего образования; показано ключевые изменения в программе начальной школы сквозь призму взглядов педагогов, психологов, преподавателей-методистов, учителей и представлены пути использования инноваций в современной начальной школе в условиях внедрения Концепции «Новая украинская школа».

THE MODERN UKRAINIAN PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF REFORMING

Pantiuk Mykola Pavlovych,

a doctor of pedagogical sciences, professor of the pedagogy department and methods of primary education of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Lilia Grygorivna Stahiv

a candidate of pedagogical sciences, docent, an associate professor, a head of the department of pedagogy and methods of primary education of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Voloshun Susanna Vasylivna

a postgraduate student of the department of pedagogy and methods of primary education of the Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

In the article we elucidated the problems of the modern Ukrainian primary school in the conditions of reforming, the problem of professional training of the future teacher of primary school at the present stage of the reforming in the framework of the New State standard of primary general education is revealed; the basic changes to programs of the primary school through the prism of views teachers, psychologists, teachers-methodists, practicing teachers were analyzed and the ways of using innovations that have a place in the modern primary school in the conditions of implementation the Concept “New Ukrainian School” were presented.

Актуальність дослідженої проблеми. У Законі України «Про освіту», прийнятого 28 вересня 2017 р. зазначено, що освіта є важливим ключем до майбутнього, тому у найближчий час професія учителя, зокрема учителя початкової школи, стане однією із найпрестижніших [2].

Сьогодні соціально-економічні зміни в розвитку держави вимагають спрямування системи вищої педагогічної освіти в Україні на підготовку кваліфікованих, творчо активних та ініціативних фахівців. З огляду на це важливого значення набуває професійна підготовка майбутнього вчителя

як конкурентно-спроможного фахівця [3; 4; 5]. Як стверджує Міністр освіти та науки України Лілія Гриневич, «кваліфікація вчителя є найбільшим ви-кликом» для українців [1].

Аналіз останніх досліджень. Над цією проблемою працює низка сучасних науковців, зокрема проблему професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як з теоретичної, так і практичної точки зору висвітлюють в колективній монографії О. Ващенко, К. Волинець, З. Зюзіна [4]. Ефективні шляхи до професійного зростання майбутнього педагога окреслює М. Пантук [3]. Науково-педагогічний аналіз програм для початкової школи крізь призму поглядів педагогів, психологів, викладачів-методистів, учителів-практиків розкриває Л. Стахів [5]. Інновації, які мають місце у сучасній початковій школі, подають у своїх наукових доробках В. Химинець, М. Кірик [6].

Основний виклад. У вересні 2017 р. як важливий попередній етап реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» розпочалося пілотне впровадження Нового Державного стандарту початкової загальної освіти, а з вересня 2018 р. усі першокласники України навчатимуться за новим стандартом. Однак, перш ніж нові підходи будуть впроваджені в масштабах України, їх відпрацьовують у 100 ретельно відібраних школах – пілотних (експериментальних) – по 4 школи у кожній області та місті Києві.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти визначає дер-

жавні вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні початкової освіти. Цей проект сформовано на основі досягнень успішних систем освіти за кордоном, враховано і здобутки українських інноваційних шкіл, які впродовж двох десятиліть демонструють високу якість початкової освіти. Сучасні учені взяли до уваги і досвід експериментального оновлення програм початкової школи.

Сьогодні оновлення програм для початкової школи – це зміни до художньо-естетичного циклу: менше теорії, більше музики, творчості та фізичної активності. Передумовами розроблення проекту розвантаження та оновлення програм стали скарги вчителів, батьків та учнів на перевантаженість програм початкової школи, невідповідність її віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку, застарілість інформації та неактуальні підходи до її викладання. У зв'язку з цим у червні минулого року було опубліковано тексти чинних навчальних програм початкової школи і позитивним було те, що залишити побажання та коментарі міг кожен бажаючий. Реалізація проекту полягала також у тісній співпраці з науковими консультантами Національної Академії педагогічних наук України.

Основна мета оновлення навчальних програм початкової школи полягала у переході на компетентнісний підхід, адаптації навчальних програм до вікових особливостей учнів. Ми погоджуємося із думкою сучасних науковців в тому, що діти 6-9 років мають

малювати, творити і рухатися, а не зачувати на вказаних предметах теоретичні знання [5].

Ключові зміни оновлених програм полягали у наступному:

- переході від знаннєвої парадигми до компетентнісної;
- надання свободи у діяльності учителя;
- розвиток зацікавлення і підвищення мотивації учнів у навчанні;
- повага до гідності учня, створення умов для саморозвитку і самовираження учнів;
- підготовка та апробація до реформи початкової школи 2018 р.

Основні засади змін полягали у зміні цілей навчання, а не стандартів, зміні підходів у навчанні, а не результатів навчання. Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти не змінився, результати навчання мали залишитися ті ж самі, як і перелік предметів, однак було внесено зміни до методичних рекомендацій та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Тому, почавши навчальний рік з 1 вересня 2017 р., згідно з цією програмою учителі уже не перевіряють виконані завдання червоною ручкою, оскільки психологи вважають червоний колір таким, що «травмує» і лякає дитину, а зелений є кольором надії і спокою. У «принципі зеленої ручки» увага дитини фіксується не на помилках, а на її успіху. Колір ручки для виставлення оцінок в зошитах і щоденниках вчитель може вибирати самостійно.

У першому класі дозволяється писати простим олівцем, отже дитина

має право на помилку. На розсуд учителя допускається виправлення або гумкою, або закресленням, при цьому час і етап переходу на кулькову ручку визначає сам учитель, індивідуально для кожної дитини. Згідно з такими змінами пропонувалася й конфіденційність оцінок та увага зосереджувалася на принципі їх диференціації. Ми повністю поділяємо думку науковців в тому, що дитину потрібно порівнювати не з іншими дітьми, а з нею самою у прогресі.

Також сьогодні робиться акцент на таких критеріях читання, як правильності, усвідомленості, виразності читання, однак – не на швидкості. Варто зауважити, що йшла дискусія й з приводу вивчення таблиці множення учнями 2 класу та перенесення її у 3 клас, оскільки вважалося, що для учнів 10-12 років таке запам'ятовування є процесом легшим та усвідомленішим. Прислухавшись до думки психологів, учням початкової школи залишено канікули та вихідні дні тижня як законний час для відпочинку від будь-якого регламентованого навчання, зокрема і виконання домашніх завдань [5].

Зауважуємо, що відповідно до оновленої програми вилучено цілу низку творів радянських авторів і додано твори сучасних дитячих письменників. З цією метою було враховано пропозиції сучасних авторів щодо вміщення їх творів у зміст підручників для початкової школи, які вони рекламували на сайтах Інтернету. Учителі самостійно можуть приймати рішення, які твори мають читати учні, звер-

таючи увагу лише на твори із цікавим змістом, які б учні читали залюбки та були суголосними їх сучасному світосприйняттю [1; 5].

Варто зауважити, що змін зазнали усі 13 предметів початкової школи. Спільні зміни, які торкнулися усіх цих предметів, полягали в тому, що у програмах відсутній обов'язковий розподіл кількості годин на кожну тему: учитель є справжнім господарем у цьому аспекті освітнього процесу. Однак, варто зауважити й на негативних моментах, зокрема на тому, що станом на 1 вересня 2016 р. школи не були забезпечені підручниками, які відповідали вимогам нових програм.

Отже, ми виокремлюємо позитивний момент: вперше в одному документі компактно було наведено опис ключових змін до всіх оновлених програм, зміни до яких стали результатом відкритого обговорення на освітній Інтернет-платформі EdEra (<https://www.ed-era.com>).

На сьогоднішній день в Україні у кожній школі в пілоті беруть участь два перші класи, у кожному з яких навчається до 30 учнів. Участь класу в пілотуванні було схвалено батьківськими зборами. Ми виокремлюємо важливі цінності, на яких ґрунтується проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти: **дитинство** – навчальний процес здійснюється відповідно до вікових особливостей дітей, акцентована увага на проектну діяльність; **радість** – пізнавальний процес організовано з метою принесення радості дитині; обсяг до-

машніх завдань зменшено, а час на рухову активність і творчість – збільшено; **особистість** – дитині створено умови для розвитку особистості, замість слухняності формуються автономність та незалежне мислення; учитель формує в них самоповагу і впевненість у собі; **здоров'я** – у «Новій українській школі» з 1 класу в учнів формується здоровий спосіб життя, створюються умови для фізичного й психоемоційного розвитку; **безпека** – створено атмосферу довіри і взаємоповаги, школа є безпечним місцем, де немає насильства, цькування та дискримінації.

Акцентуємо увагу й на тому, що на сьогоднішній день в експериментальних школах у класних кімнатах освітнє середовище організоване таким чином, що кожна дитина почуває себе у класі затишно і безпечно, а кожен клас відображає ту спільноту дітей, яка навчається. Навчальний простір облаштований з метою задоволення індивідуальних потреб кожної дитини та сприяння роботі учнів у малих групах, а це формує розвиток взаємоповаги і відповідальності. Одночасно, варто зауважити, у школі є місця, в яких дитина може побути наодинці, а також кутики, де вона може зберігати особисті речі, що приносить у школу. Стіни і меблі використовуються для розміщення робіт учнів. Ми повністю погоджуємося, що така увага до дитячої праці й творчості підвищує їхню самооцінку і формує гідність. Отже, дитина є у центрі навчального середовища.

Обсяг вивчення окремих освітніх

галузей, зокрема мовно-літературної чи математичної, не зменшився – змінився лише спосіб подачі. Повсякденне навчання для учнів є цікавим та успішним, що у майбутньому допоможе сформувати інтерес учнів до математично-природничих дисциплін. З цією метою для підвищення допитливості учнів знання з різних галузей поєднуються в інтегровані теми: «Я – школяр», «Знайомтесь – це я», «Природа і ми» тощо. Навчальні заняття в рамках кожної теми організовані як «міні-уроки», які переходять в активну діяльність учнів в малих групах. Планування тем здійснюється за активної участі самих учнів за схемою: «Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися». Таким чином, формується почуття відповідальності учнів за свій час і свій вибір.

Акцентуємо також увагу й на тому, що змін зазнають самі методи викладання, оскільки змінилася роль учителя: крім передачі знань, вчитель формує спільноту, сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвиває ключові навички для життя. Зокрема, виховуються цінності свободи і відповідальності, почуття безпеки, вміння формувати і відстоювати власну точку зору, слухати інших, ділитися, досягати компромісів. Разом з учителем учні беруть участь в розробленні та дотриманні правил поведінки у класі. Кілька разів на тиждень у спеціально відведеному місці проводяться Ранкові зустрічі, під час яких учні обмінюються новинами, дізнаються про плани на день.

Змінився підхід і до оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, учителі застосовують палітру засобів для збору інформації: поточне оцінювання досягнень, спостереження, портфоліо учнівських робіт.

Зауважуємо, що на сьогоднішній день зроблено акцент й на тому, що уроки фізкультури за наявності спеціалістів (фахівців) замінені уроками хореографії, а у школах із відповідною матеріально-технічною базою із наявністю басейнів, – уроками плавання. На сьогоднішній день також зроблено акцент на зміну формату навчання, зокрема, уроки за новою концепцією проводяться не лише за партами, сприймають дитину «на рівні», залучають їх працювати в команді, вчать більше спілкуватися. Більше уваги приділено фізкультпаузам, фізкультхвилинкам, руханкам, виконанню творчих завдань. З цією метою широко використовуються мультимедійні дошки, килими на підлогах, подушечки для проведення оздоровчих технологій, одномісні парти на колесах. Причому серед учнів – жодних змагань на швидкість.

Зауважуємо, що у 2 класі наступного навчального року триватиме пілотування проекту Нового державного стандарту. Після завершення початкової освіти у пілотних класах у 2021 р. учні продовжать вчитися в основній школі також згідно із новим стандартом. За аналогією з початковою освітою, Новий Державний стандарт базової освіти буде пілотуватися у 2020 р.

Управління пілотуванням здійсню-

ється таким чином, що кожен учитель пілотного класу пройшов ґрунтовну підготовку за участю досвідчених освітян-інноваторів із доведеними результатами навчання. Кожному учителю забезпечено необхідні дидактичні і навчальні матеріали. У відібраних школах сформовано проектні команди в складі заступника директора і вчителів двох перших класів. За кожною школою є закріплений педагог-наставник, який надає проектним командам методологічну та інформаційну підтримку.

Варто зауважити, що щомісяця проектні команди зустрічаються для обговорення успішних практик, викликів та пошуку творчих ідей, поширення досвіду змін. Досвід роботи в школі дозволяє стверджувати, що батьки як перші учителі й найкращі знавці своєї дитини можуть співпрацювати з учителем у такий спосіб:

- брати участь у постійному діалозі, у тому числі – у батьківських зборах;
- організовувати додаткову комунікацію (інформаційні розсилки, «чайні зустрічі», обміни книжками та іграми);
- допомагати в організації заходів, проведенні класних і поза-шкільних занять.

Отже, учні таким чином бачать, що всі дорослі піклуються про них, тому зростає їх самоповага, відбувається їх особистісне зростання і процес засвоєння матеріалу є набагато легшим.

Варто зауважити, що Міністерством освіти і науки України розро-

блені спеціальні методичні поради для учителів, створені очний та заочний курс викладання – навчені учителі навчають інших. Це своєрідні заняття-тренінги, які сьогодні є особливо актуальними і проводяться на базі освітніх закладів.

Такі тренінги, варто зауважити, проводилися у пілотній спеціалізованій середній загальноосвітній школі № 2 м. Дрогобич. Викладачі-методисти кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та студенти цього закладу вищої освіти мали змогу ознайомитися із новими методиками проведення уроків, зокрема інтегрованих, методикою проведення Ранкових зустрічей, яку демонструвала учитель-методист – тренер Нової української школи Ольга Федорівна Чайківська.

Також варто зазначити, що викладачі-методисти цієї кафедри брали участь у проведенні тренінгу для учителів початкової школи, які у 2018 р. будуть навчати учнів 1 класу за новою методикою, організованого та проведеного учителем методистом Дрогобицької середньої загальноосвітньої школи № 1 імені Івана Франка Ольгою Андріївною Гнатик. У ході проведення такого заходу було звернено увагу на використанні інтерактивних вправ, які доцільно використовувати в освітньому процесі початкової школи з метою формування умінь працювати у команді, дотримуючись Правил дружньої роботи та Правил загального обговорення.

Варто зауважити, що на сьогоднішній день учителі початкових шкіл, викладачі освітніх закладів, які готують студентів спеціальності «Початкова освіта» до майбутньої освітньої діяльності, а також батьки, учні мають змогу ознайомитися із новими навчальними матеріалами, викладеними в електронному вигляді. Таким чином через мультимедійний проектор було продемонстровано відео-уроки для учителів з метою надання наочного прикладу нових методик компетентнісного навчання, викладеного на платформі Ed-Era. Учасники тренінгу мали також змогу ознайомитися із методикою проведення уроків учителя початкових класів, тренера Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» навчально-виховного комплексу школи-садок «Малюк» м.Львів Ольгою Розпутньою. Свій педагогічний новаторський доробок Ольга Володимирівна демонструвала і перед учасниками Міжнародної науково-практичної конференції, яка проходила на базі факультету початкової та мистецької освіти 28-29 вересня 2017 р.

Як свідчать сайти Інтернету, учні пілотних шкіл навчаються за методикою LEGO, яку з 2018 р. планує Міністерство освіти та науки України поширити на всі школи. У другому півріччі 100 пілотних шкіл України отримають набори «Шість цеглинок», якими мають забезпечити кожен в експериментальних класах. За словами Джона Гудвіна – генерального директора The LEGO, ця технологія навчання допоможе учням тренувати пам'ять, розви-

вати моторику і творчо мислити. Через ігрову діяльність, вважає директор цієї технології, учні зможуть навчитися таким важливим, передбаченим НУШ умінням, як, наприклад, вирішення проблемних завдань.

Ми погоджуємося із думкою науковців в тому, що тим самим можна змінити школу і підхід до навчання [5; 6]. Ці ідеї підтримала Міністр освіти і науки України, стверджуючи, що потрібно обов'язково забезпечити нову початкову школу новим обладнанням і новими методиками, зокрема, навчання через гру, а також навчити педагогів методики їх використання [1].

Таким чином, на думку міністра школа має формувати компетентності, тобто не лише давати учням знання, а також стійкі уміння і ставлення до певних проблем, цінності, що потребують зовсім іншого підходу до формування змісту освіти. Тому після затвердження нового Держстандарту для початкових шкіл будуть формуватися нові навчальні плани і нові навчальні програми [1; 2]. Відповідно у закладах вищої освіти є внесені корективи до змісту робочих навчальних програм з педагогічних дисциплін та фахових методик, зокрема методик навчання освітніх галузей «Мови і читання», «Математики», «Природознавство», «Фізична культура і здоров'я», «Суспільствознавство», «Технології», «Мистецтво».

Отже, у 2018 р. Нова українська школа почне працювати з 1 класу, для якої необхідно створити Новий Державний стандарт початкової за-

гальної освіти, учителі мають опанувати новими методиками, а викладачі закладів вищої освіти повинні допомогти студентам – майбутнім учителям початкових класів, досягнути відповідні знання з метою умілого використання їх у майбутній професійній діяльності. Усі освітяни приречені бути оптимістами, тому повинні оптимістично дивитись у майбутнє, а не озиратись на минулі усталені схеми, і щиро вірити, що спільними зусиллями можна осучаснити українську школу та дійти до справжніх глибоких змін заради майбутнього нового освіченого та зацікавленого покоління українських школярів, оскільки цього потребує освіта та учителі-новатори.

Список використаних джерел

1. Гриневич К. Кваліфікація вчителя – найбільший виклик для нас: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rozmova.wordpress.com/2017/02/10/liliya-hrynevych-10/>.
2. Закон України «Про освіту»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Пантюк М. Організаційно-методична робота кафедри шлях до професійного зростання майбутнього педагога (35-річчю кафедри педагогіки та методики початкової освіти присвячується) / М. Пантюк, Л. Стахів // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори – упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Посвіт, 2015. – Вип. 14. – С. 296 – 306.
4. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика: колективна монографія // Авт.: О. М. Ващенко, К. І. Волинець, З. В. Зюзіна. – К: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 212 с.
5. Стахів Л. Науково-педагогічний аналіз програм для початкової школи / Л. Стахів // Молодь і ринок. – 2017. – № 7 (150) липень. – С. 52 – 57.
6. Химинець В. Інновації в початковій школі // В.Химинець, М. Кірик. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 312 с.

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Свириденко Г.В.

студентка 4 курсу

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького,

Бердянського державного педагогічного університету

імені Поліни Осипенко.

Ключові слова: розвиток мовлення, вади мовлення, корекція порушень, діти-логопати, учень, початкова школа.

Keywords: speech development, speech impairment, correction of disorders, children-logopaths, student, elementary school.

Своєчасне опанування мовлення – основа розумового розвитку дитини (вади звуковимови, порушення фонематичної системи, недорозвиток лексичної й граматичної систем, заїкування) негативно позначаються на сприйманні мовлення, висловлюванні власних думок і перешкоджають в опануванні правильного читання та грамотного письма. Діти не вміють визначати звук у слові, зазнають великих труднощів під час аналізу та синтезу слова.

Для учнів першого класу характерним є незакінченість процесу формування фонематичного сприймання. Страждає слухова диференціація звуків, які вирізняються тонкими артикуляційними чи акустичними ознаками. Наприклад, дитина не може повторити правильно за вчителем такі склади: СА-ЦА, ЦА-СА; СА-ША, ША-СА; АЧ-АЩ, АЩ-АЧ; РА-ЛА, ЛА-РА тощо. Діти із порушенням фонематичного сприйняття потребують допомоги логопеда,

оскільки відчують труднощі не лише у розрізненні звуків, а й під час аналізу звукового складу слова, що є основою в опануванні грамоти. Недорозвиток фонематичних процесів може спричинити вади звуковимови, письма і позначитися на розвитку лексичної та граматичної систем мовлення.

Іноді трапляється, що шестирічна дитина промовляє всі звуки, але має труднощі у висловлюванні, переказуванні, відповідях на запитання, не розуміє зверненого до неї мовлення. У подальшому навчанні в школі така дитина стає невстигаючою лише тому, що в неї недостатньо сформовані передумови до продуктивного опанування програми з рідної мови (іноді і математики).

Психологічними особливостями таких дітей є:

- нестійка увага;
 - недостатній розвиток здібностей до переключення (порушений розподіл уваги);
-

- слабка спостережливість щодо мовних явищ;
- недостатній розвиток словесно-логічного мовлення;
- слабка здатність до запам'ятовування словесного матеріалу;
- недостатність самоконтролю під час мовлення;
- недостатня сформованість довільності у спілкуванні та діяльності.

Як наслідок – труднощі в засвоєнні дитиною навчальної програми, недостатний розвиток лексико-граматичної системи, недостатня сформованість фонематичних процесів. Обов'язково слід проводити корекційну роботу над вище зазначеними порушеннями.

Досягненню ефективності корекційної роботи з дітьми-логопатами сприяє спільна робота вчителя і логопеда, яка відрізняється організацією, прийомами, тривалістю та вимагає спеціальних знань, умінь та навичок. Незважаючи на ці відмінності, вчитель і логопед повинні чітко уявляти характер і особливості не лише своєї роботи, але й роботи колеги, щоб, допомагаючи один одному, формувати в дитині навички правильної вимови та попередити порушення читання і письма. Раціональною та ефективною формою надання допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями є включення елементів логопедичної роботи в навчальний процес.

На першому етапі під час ознайомлення зі звуковою формою слова роботу слід починати з виділення першого

звука в слові, добирати ті слова, які дитина добре вимовляє – спочатку наголошені [а, о, у, е, и, і], далі тверді фрикативні приголосні [б, п, м, в, ф].

Наприклад, діти слухають слова, які промовляє вчитель, і підносять сигнальну картку або плескають, коли почують слово з певним звуком:

- А – азбука, сир, аркуш, мак, айсберг;
- О – озеро, курка, орден, одяг, сумка;
- У – учень, зошит, пенал, успіх тощо.

Наступний етап роботи – ознайомлення зі звуковою формою слова – це виділення останнього звука в слові. Цей вид роботи позитивно впливає на практичне оволодіння різними граматичними категоріями (роду, числа, відмінка).

Можна використовувати такі вправи:

1. Вчитель називає односкладові слова з однаковим звуком у кінці слова. Діти визначають цей звук і піднімають відповідну букву, яка позначає цей звук.

2. Перша дитина називає будь-яке слово. Наступна повинна називати таке слово, щоб останній звук попереднього слова був першим звуком наступного. М'які звуки не використовувати. Наприклад: дим – мак – кран і т. п.

3. Використання чистомовок:

- Ан-ан-ан – високий кран;
- Ав-ав-ав – не лови гав.

Серед прийомом аналізу – виділення звука в середині слова:

- односкладовому;
- двоскладовому з одним закритим;
- а далі – з відкритими складами і т. п.

Виділення пом'якшених фонем слід проводити під час правопису слів з такими звуками.

На закріплення навичок аналізу і синтезу можна використовувати такі вправи:

- назвати звуки в слові, складі;
- визначити місце звука в слові (перед яким і після якого звука стоїть).

У процесі формування звукового аналізу необхідно враховувати фонетичну складність слова – від односкладових до багатоскладових (з відкритими та закритими складами). Щоб зафіксувати увагу дитини на звуках слова, доцільно використовувати фішки для виконання звукового аналізу слова.

Автоматизувати вимову поставлених логопедом звуків педагог може під час відповідей учнів на уроках та в повсякденному мовленні.

Диференціація звуків (однієї та різних груп) також сприяє запобіганню дисграфії та дислексії у молодших школярів.

Різноманітні вправи на виховання фонематичного сприймання, навичок

виконання звукового й звукобуквеного аналізу забезпечують розвиток мовних здібностей та спостережливості, знімають напруження і страх перед письмом.

Процес корекційної роботи носить виховний і розвивальний характер. Через систему мовних вправ і спостереження за звуковою системою мовлення така корекційна робота сприяє інтелектуальному розвитку дитини, забезпечує практичне засвоєння лексики і граматики та впливає на подальший розвиток усного мовлення.

Література:

1. Власова Т.А. Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии / Т.А. Власова. – М.: Просвещение, 1997. – 368 с.
2. Волкова Г.А. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак. / Г.А. Волкова / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2008. – 348 с.
3. Гиляровский В.А. Логопедия для дошкольников в играх и упражнениях. СПб.: Корона Принт, 2009.
4. Седих Н.О. Вчимся писати і говорити правильно. Поради логопеда / Н.О. Седих. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
5. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Питер, 2004. – 240 с.

PECULIARITIES OF HIGHER EDUCATION QUALITY ASSESSMENT IN THE USA



Horpinich Tetiana Ihorivna

associate professor of the Department of Foreign Languages
I.Horbachevsky Ternopil State Medical University

The term “quality” is widely used in studies dedicated to theoretical and practical issues of education. Although the meaning of the word is clear to everyone, its use in scientific and methodological literature requires clarification.

The key concept of the given research is higher education quality. It is defined as the level of knowledge, skills and other competencies obtained by a person that reflects its competence in accordance with the standards of higher education. In order to ensure it, the number of documents and standards has been designed, e.g. Framework for Qualifications of the European Higher Education (2005), Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education (2005), the European Quality Assurance Register for Higher Education and the European Association for Quality Assurance in Higher Education (2004) have been established.

Among many adjacent terms (quality control, quality monitoring, quality assessment), in English-language publications on the problems of quality of higher education the term «quality assessment» is the most widely used, which means a system of evaluation of quality in the broadest sense – both external and inter-

nal evaluation, which includes many stages (planning, evaluation or monitoring proper, analysis, etc.). [3, p. 3].

In Europe, the term quality assurance is also frequently used. It is defined as a set of procedures used at the institutional (internal) and national or international levels for effective implementation of educational programs and awarding qualifications [2, p. 24]. The most important characteristics of a quality assurance system is its focus on improvement.

In general, European quality evaluation systems control and monitoring of the development, improvement and self-regulation are the main tendencies. The chief approaches to the evaluation process used by both external and internal systems of quality assessment is performance indicators and peer review. Performance indicators which focus mainly on quantitative parameters are empirical quantitative or qualitative data. Most evaluation methods include those in which grade is given by specialists which is called expert inspection [1, p. 192]. The use as performance indicators and expert inspection is associated with many problems and issues that are difficult to face. One of these issues is what kind of performance can serve as criteria for assessment of the

quality of education, which specialist may be considered an expert, how reliable certain estimates can be, etc.

In the USA, the system of higher education quality assessment is called accreditation. In this system, the evaluation is carried out in two directions – internal and external assessment. In the external assessment, such organizations as the appropriate federal agencies, specific state agency Accreditation Institute, a specialized agency for accreditation of educational programs are involved. The process of internal assessment include the work of university committees, internal control of implementation of training programs, planning and development of new curricula, student assessment by certain university divisions.

In the USA, accreditation system was introduced in the early twentieth century. Recently, in the USA a notion of “assessment” has been introduced, which involves evaluating graduates or students. This process uses new techniques and technologies. On the one hand, assessment is part of the accreditation and acts as a tool, and on the other, assessment is considered as a separate process, other than accreditation.

Accreditation in the USA is a specific system of quality control of education. The system of education quality evaluation and development has formed for centuries. Higher education quality assessment includes the following types of accreditation: 1) general accreditation (institutional, which involves evaluation of the institution as a whole as a social institution); 2) professional accreditation

of curricula (specialized) 3) rankings; 4) system of test assessment of knowledge and skills [4, p. 199].

In the USA, there is no central governmental body that controls the universities at the national level. Undoubtedly, each state is responsible for its universities, but universities are more independent. They rely on their accreditation councils, independent experts, state and regional associations, who assess and identify the quality.

Today the basis of the quality assessment of American education system is based on the following principles: 1) the creation of such atmosphere in the universities that would motivate students to continuous improvement of quality of education (scholarship programs, grants); 2) the orientation of students on the practical application of knowledge (close cooperation with companies, where ideas can be implemented into economically significant product); 3) the use of a comprehensive higher education quality assessment; 4) the rejection of highly specialized programs, expanding their content so that graduates can realize themselves both in academic surroundings and in other areas; 5) varyfication of educational material, providing students the ability to choose subjects of complex scientific research; 6) partnership on knowledge transfer between companies and universities [4, p. 200].

Accreditation in the USA is the control system of education quality that allows taking into account the interests of all the parties in the development of education and combining public and state

forms of control. The main objectives of accreditation include: 1) ensuring the progress in higher education through the development of criteria and principles for evaluating the effectiveness of education; 2) encouragement of the development of educational institutions and improvement of curricula through continuous self-assessment and planning; 3) ensuring proper goal setting for a particular university; 4) providing assistance in the formation and development in the implementation of the curricula in the universities; 5) protection of the institutions from interference in their educational activities and restriction of their academic freedom.

Thus, accreditation of educational institutions in the United States should be seen as a system of collective self-regulation, maintaining a balance between the rights of universities on academic freedom and their responsibility within the state and society.

1. Westerheijden D. F. Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands / D. F. Westerheijden // Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education. – Utrecht: Lemma. – P. 183-207.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е видання, перероблене і доповнене / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
3. Системы обеспечения качества высшего образования: опыт, проблемы, перспективы [Электронный документ] / Факультет психологи и социальной работы ВГПУ. – Режим доступа: http://www.pssw.vspu.ru/other/science/publications/klicheva_merkulova/chaper1_quality.htm
4. Фахрутдинова Э. З. Обеспечение качества образования за рубежом (на примере системы образования США) / Э. З. Фахрутдинова, Э. Б. Гаязова // Вестник Казанского технологического университета. – Выпуск № 4. – Том 15. – 2012. – С. 199-202.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ



Вінтюк Ю. В.

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

Ключові слова: вища освіта, навчально-виховний процес, підготовка фахових психологів, організаційно-психологічні умови, формування професійної компетентності.

Key words: higher education, educational process, training of professional psychologists, organizational-psychological conditions, formation of professional competence.

Необхідність перебудови як народного господарства нашої країни, так і системи освіти, вищої зокрема – у відповідності до чинних світових вимог – ставить нові завдання перед педагогами і науковцями. До їх числа слід віднести і створення необхідних організаційно-психологічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців, у процесі їхнього навчання у ВНЗ. Адже ці умови виступають чинниками, що детермінують навчально-виховний процес, а тому впливають на його результативність. Дана обставина повною мірою стосується і підготовки майбутніх фахових психологів, що зумовлює актуальність даного дослідження.

Мета роботи: з'ясувати організаційно-психологічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у процесі навчання у ВНЗ.

Проведене дослідження полягало в аналізі та узагальненні як власного досвіду діяльності з підготовки фахівців спеціальності «Психологія», так і результатів проведеного аналітичного дослідження проблеми, що перебуває в центрі розгляду. З усієї можливої множини організаційних і психологічних умов, що використовуються для формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів, були обрані найважливіші, шляхом зведення наявної множини до необхідного і достатнього мінімуму. Оскільки переконливе обґрунтування можна навести практично для будь-якої з відомих умов, що використовуються чи можуть бути використаними, для відбору головних із них було використано метод експертних оцінок. В якості експертів були задіяні висококваліфіковані викладачі, з великим досвідом підготовки практичних психологів у ві-

тизних ВНЗ. Внаслідок проведення дослідження отримані наступні результати.

Як було з'ясовано, організаційні умови становлять сукупність впливів, спрямованих на досягнення бажаних змін у процесі формування професійних умінь майбутніх фахових психологів шляхом налагодження діяльності викладачів і студентів. *Основні організаційні умови формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів:*

- застосування сучасних, на рівні чинних світових вимог, педагогічних концепцій і технологій, зокрема, компетентнісного підходу;

- визначення цілей і завдань навчальних курсів у відповідності до вимог компетентнісного підходу, створення відповідної моделі фахівця;

- розробка і впровадження компетентнісно-орієнтованих програм фахових дисциплін, з зазначенням переліку компетенцій і компетентностей, які формуються в результаті її опанування;

- проектування навчального процесу, яке передбачає розробку змісту лекцій, педагогічних, дидактичних і методичних завдань, а також навчальних завдань, що розв'язуються на практичних заняттях і завдань для самостійної роботи студентів, проблемного характеру (технологія проблемного навчання);

- використання методів навчання, які моделюють зміст професійної діяльності: проведення дискусій, ролевих та імітаційних ігор тощо (техноло-

гія інтерактивного навчання);

- проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій в умовах групового діалогічного спілкування за участю викладача (технологія проектного навчання, інформаційні технології);

- наближення структури навчального процесу до структури майбутньої професійної діяльності;

- особистісного включення студента в навчальну діяльність (контекстне навчання);

- використання вітчизняного та зарубіжного досвіду формування професійних умінь та навичок професійних психологів;

- забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій, спрямованої на формування професійних умінь та навичок майбутніх фахівців;

- створення системи оцінювання сформованості професійних умінь та навичок студентів;

- здійснення управління й корекції процесу формування професійних умінь та навичок у ході професійної підготовки.

Організаційні умови в основному стосуються завдань належного забезпечення навчально-виховного процесу, проте вимагають задіяння ряду психологічних умов. Як відзначалося, психологічні умови передбачають створення атмосфери зацікавлення, заохочення, стимулювання, створення належної позитивної мотивації до освоєння майбутньої професійної діяльності. До

основних психологічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів слід віднести наявність у студентів:

- формування професійної мотивації, наявність відповідного мотиву при вступі до вищого навчального закладу, в отриманні майбутньої професії;
- усвідомлення соціальної й особистісної значимості та переконаність у необхідності формування професійних умінь і навичок;
- застосування сучасних технологій, спрямованих на формування особистості майбутнього фахівця;
- задіяння відповідного навчального середовища через організацію змістовного навчання;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в студентських групах і науково-педагогічному підрозділі;
- забезпечення цілісності та цілеспрямованості у формуванні морально-психологічного клімату;
- загальних розумових здібностей (здібність до якісного аналізу та класифікації, здібність до оцінювання причинно-наслідкових зв'язків і стосунків);
- певного ступеня розвитку абстрактно-теоретичного мислення та відповідних структур свідомості;

- ціннісного осмислення соціального статусу фахового психолога й мети освоєння обраного фаху тощо.

Створення необхідних педагогічних, зокрема, організаційно-психологічних умов у навчально-виховному процесі ВНЗ покликано забезпечити формування професійної компетентності практичних психологів.

Проведене дослідження дає підстави зробити наступні висновки: аналіз публікацій за темою дослідження дозволив встановити необхідні організаційні та психологічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців під час їхнього навчання у ВНЗ, які використовуються для налагодження процесу їхньої підготовки; власне дослідження дозволило з'ясувати необхідні організаційно-психологічні умови, необхідні для формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у ході їхньої підготовки у ВНЗ; що дозволить оптимізувати цей процес.

Література:

1. Вінтюк Ю. В. Організаційно-психологічні умови формування професійної компетентності майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ / Ю. В. Вінтюк // Молодий вчений. – 2017. – № 8 (48). – Ч. II. – С. 206-210.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В АВСТРІЙСЬКІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Романчук О. В.

кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Львівський державний університет фізичної культури

Ключові слова: історико-педагогічна думка Австрії, вища педагогічна освіта Австрії, професійна підготовка фахівців фізичного виховання

Key words: Austrian historical and pedagogical thought, higher teacher education in Austria, professional training of specialists in physical education

Фізичне виховання дітей і молоді в Австрії, а також професійна підготовка фахівців цього профілю має давні традиції. Зокрема питання фізичної культури і фізичного виховання підрастаючих поколінь на теренах країни набули неабиякої актуальності ще в епоху Просвітництва чи «Йозефінізму» – його австрійської національної форми. Причини цього були досить різноманітними, сягаючи від політико-економічних реалій тогочасного життя (демократизація, індустріалізація, урбанізація, технологізація життєдіяльності суспільства та, як наслідок, зміна життєвих стандартів населення) до нових антрополого-педагогічних ідей (посилення уваги до проблем охорони здоров'я населення, поширення освіти серед широких народних мас і т.д.). Переоцінка ролі фізичної культури у житті людини і суспільства спричинила посилення наукового інтересу до теоретичного вивчення цього явища з різних перспектив, зокрема і педаго-

гічної. Відтак фізичне виховання, поряд з інтелектуальним і морально-духовним, було визнане невід'ємною складовою шкільної освіти. Ця ідея зокрема стала наскрізною в працях педагога Ф.Й. Кінські (1739-1805 рр.). Свої роздуми на цю тему він розпочинає з вияснення людської природи загалом та зазначає, що єство людини – це сукупність усіх її фізичних і душевних сил, що перебувають в діалектичній взаємозалежності, взаємодоповнюються і взаємозбагачуються. З огляду на це фізична і духовна сутність є двома рівноцінними об'єктами, на які має спрямовуватися виховання з метою досягнення досконалості в обох вимірах людського буття. У контексті єдності і нероздільності фізичного і духовного розвитку людини, він вважав фізичне виховання інтегрованою складовою освітньо-виховного процесу. Лише у взаємозв'язку фізичного, розумового, морального, трудового тощо виховання можливе повноцінне

розгортання усіх потенційних сил і можливостей людської істоти. Кожен напрям виховання, хоч і маючи свої цілі і завдання, методи і засоби, безпосередньо чи опосередковано впливає на всі аспекти розвитку людини [6]. Так, фізичне виховання, передбачаючи передовсім підтримку фізичного розвитку дітей і молоді, сприяє формуванню інтелектуальних якостей, моральних рис та ін. З огляду на це у фізичному вихованні Ф.Й. Кінські вбачав основу формування людини, а чергування фізичних вправ з розумовими заняттями вважав найбільш раціональним способом взаємозбагачення тілесних і духовних сил людини. Свої педагогічні міркування він втілював безпосередньо в практиці навчального-виховного процесу в Терезіанській Військовій академії у Вінер-Нойштадті, яку очолював протягом 1779-1805 років.

Схожі міркування знаходимо в роботах іншого австрійського педагога Ф.М. Фірталера (1758-1825 рр.). «Коли ми говоримо про виховання, ми думаємо насамперед про послідовне і систематичне керівництво процесом розвитку розумових здібностей дитини, тобто про інтелектуальне виховання. Проте, в цьому контексті видається необхідним говорити і про фізичне виховання, тобто про підтримку фізичного розвитку дитини, оскільки сутність людської істоти криється в єдності духу й тіла», – наголошує педагог [7, 17-18]. З огляду на це мета освіти, зокрема шкільної, має полягати не у вибірковому культивуванні окремих

здібностей дитини, а в підтримці її цілісного, різнобічного розвитку. Тіло людини Ф.М. Фірталер вважає органом її душі і розуму, що виконує подвійну функцію: з одного боку, воно надає матеріал для інтелектуальної діяльності, а з іншого – забезпечує вияв і реалізацію результатів розумової активності – думок, ідей тощо. Тому збалансованість різних напрямів виховання дитини він визначає заporукою повноцінного розгортання усіх її сил і можливостей. Крізь призму таких міркувань він закликав до реформування тогочасної системи шкільництва та підготовки нового покоління вчителів, що виховуватимуть не лише «добрих читачів, писарів і рахівників», а насамперед фізично здорових і високоморальних особистостей. «Хто прагне виховувати людей, той має добре знати і розуміти їх природу і сутність в усій багатоманітності і єдності її форм» – ключова вимога педагога до нового вчителя [7, 24-25]. Свої ідеї він активно пропагував під час лекційних курсів у Зальцбурзькій вчительській семінарії, очільником якої був упродовж 1790-1806 років. Також Ф.М. Фірталер опублікував низку праць, зокрема «Елементи методики і педагогіки» (1791 р.), «Нариси зі шкільної педагогіки» (1794 р.), в яких висвітлив свої міркування щодо виховання молодого покоління, систематизував здобутки різних галузей науки, зокрема фізіології, психології, філософії тощо, та обґрунтував їх педагогічну цінність, характеризував ефективні методики навчально-виховної діяльності для

озброєння майбутніх учителів ґрунтовними базовими знаннями та організаційно-методичними вміннями, необхідними для успішної педагогічної діяльності.

Конкретним приводом для розвитку теорії фізичного виховання, на думку Г. Штрмаєра, була потреба в науковій підготовці вчительських кадрів. Відповідні теоретичні положення щодо фізичного розвитку і виховання дітей і молоді слугували змістовою основою лекційних курсів [5, 318]. На території Австрії вперше такі курси були зорганізовані при школі в св. Анни у Відні. Протягом 1789-1838 років тут проводилися лекції з питань фізичного виховання, під час яких висвітлювалися переважно фізіологічні та гігієнічні аспекти фізичного розвитку, а також розглядалися цілі і технології проведення гімнастичних вправ з дітьми. Така практика підготовки вчителів до спортивно-виховної діяльності з дітьми згодом була виведена на якісно новий рівень завдяки зусиллям першого австрійського професора педагогіки В.Е. Мільде (1777-1853 рр.), що зробив вагомий внесок у теоретичну розробку ідей і принципів фізичного виховання підростаючих поколінь та їх популяризації під час лекційних курсів з педагогіки серед студентів Віденського університету. Безпосереднім результатом його науково-педагогічної діяльності стала фундаментальна праця «Підручник із загальної педагогіки» (1811-1813 рр.), що до середини XIX століття була офіційно затвердженим навчальним виданням із систематизо-

ваним викладом педагогіки як науки для усіх закладів педагогічної освіти Австрії. Перший том праці охоплює широке коло питань у сфері фізичного та розумового виховання, другий – присвячено розгляду особливостей естетичного і морального виховання. Метою своєї наукової діяльності науковець вбачав не у створенні чогось цілком нового, а в систематизації усіх наявних здобутків науки і практики та обґрунтуванні їх значення для розробки сучасної освітньої теорії й організації навчально-виховного процесу.

Загалом ключові ідеї автора щодо виховання дітей і молоді можемо представити у низці тез:

Вихідна основа виховання – це ґрунтовне знання людської сутності і природи.

Індивідуальність дитини – наріжний камінь усього освітнього процесу.

Мета виховання – всебічний розвиток особистості кожного учня.

Розум і серце, тіло і душа дитини – абсолютно рівнозначні об'єкти виховання.

Виховання – це спонукування, спрямування і підготовка до неперервного самовдосконалення [3].

З огляду на такі міркування В.Е. Мільде приділив пильну увагу не лише питанням морального й інтелектуального виховання школярів, а й проблемі їх фізичного зростання і виховання. У розділі про фізичні задатки людини та їх виховання вчений продемонстрував ґрунтовну обізнаність із новітніми медичними, гігієнічними, валеологічними тощо досягненнями у сфері люд-

ського онтогенезу, охорони здоров'я дітей і молоді та підтримки їх фізичного розвитку, знання яких, своєю чергою, вважав необхідною передумовою будь-якої виховної діяльності. Можливості і водночас межі фізичного виховання, підсумував дослідник в результаті своїх наукових пошуків, криються передовсім у природних задатках дитини, які є рушійною силою виховного процесу, а відтак – сутність фізичного виховання полягає в підтримці дитини на шляху її природного розвитку [3, 12]. Завдяки викладацькій діяльності В.Е. Мільде у Віденському університеті питання фізичного виховання школярів стали обов'язковим елементом змісту лекційних курсів з педагогіки, метою яких він визначав забезпечення майбутнім учителям для роздумів і ґрунтовного осмислення систематизованого матеріалу з проблеми освіти і виховання молодого покоління.

Палким поборником цілеспрямованого, організованого фізичного виховання дітей і молоді був також Я. Павель (1850-1917 рр.). Школа як інститут освіти, на його думку, має не лише забезпечувати освоєння певного обсягу знань, а й гарантувати повноцінну підготовку молодого покоління до активної життєдіяльності. Особливо це стосується фізичного виховання дітей і молоді, оскільки саме на шкільний вік припадає найбільш інтенсивний розвиток їх фізичних сил. Фізичне виховання у системі шкільної освіти, за твердженнями педагога, уможливорює реалізацію цілої низки освітніх цілей і завдань, серед них здоров'язберігаючі

(зміцнення дитячого організму, попередження вад фізичного зростання тощо), естетичні (забезпечення гармонійного розвитку форм статури, формування постави, виховання простоти і витонченості рухів та ін.), моральні (формування високих морально-вольових якостей, зокрема мужності, витривалості, готовності до праці та ін.) тощо. В контексті всіх цих гігієнічних, етичних і естетичних функцій фізичне виховання сприяє становленню людини як повноцінного члена суспільства, що характеризується вищим рівнем розвитку культури загалом і фізичної зокрема. Фізичне виховання має культивувати в школярів прагнення до фізичної активності і руху, розвивати потребу в фізичному вправлянні і неперервному самовдосконаленні [4]. Запорукою успішного розв'язання цих завдань Я. Павель вважав належну підготовку вчителів, яка б забезпечувала докладну обізнаність із фізіологічними, анатомічними, гігієнічними тощо засадами фізичного розвитку і виховання дітей, системою фізичних вправ, їх цілями, впливом на дитячий організм, методикою проведення тощо. «Ключовий принцип якісної професійної підготовки вчителів фізичної культури – тісний взаємозв'язок теорії, методики і практики» – резюмує дослідник [4, 178]. Цей принцип слугував своєрідним кредо для нього під час викладання лекційного курсу з теорії та історії фізичної культури у Віденському університеті. В цьому контексті заслуги Я. Павеля полягають якраз у піднесенні тогочасної

практики професійної підготовки фахівців з фізичного виховання на достатньо високий науковий рівень.

Своєрідним апогеєм розвитку ідей щодо фізичного виховання дітей і молоді та професійної підготовки фахівців цієї сфери в Австрії в період до початку Другої світової війни вважається концепція К. Гаульгофера (1885-1941 рр.) та М. Штрайхера (1891-1985 рр.), в основі якої – ідея виховання цілісної особистості. Сутність фізичного виховання науковці визначали як зорганізований за гуманістичними педагогічними принципами процес підтримки природного розвитку людини, при якому безпосереднім об'єктом виховного впливу виступає людський організм, проте загальною метою є людська особистість у всій повноті її потенціалу [1]. Вихідним моментом процесу фізичного виховання вчені безкомпромісно вважали індивідуальні можливості і задатки дитини та природні закони її розвитку, на яких власне і має ґрунтуватися система фізичних вправ. Науковці здійснили ґрунтовний аналіз широкого спектру таких вправ та з огляду на їх функції і педагогічний потенціал окреслили чотири основні групи, що варто реалізувати у процесі шкільного фізичного виховання дітей і молоді, зокрема загально-розвивальні, спортивно-змагальні, спортивно-мистецькі та компенсаторні. Таке розмаїття фізичних вправ, на їхню думку, співвідносно із багатоманітністю фізичних задатків школярів та уможливорює реалізацію їх індивідуальних ін-

тересів і запитів [1; 2]. Таким чином концепція К. Гаульгофера та М. Штрайхера передбачала докорінні реформи шкільного фізичного виховання в Австрії, а відтак – підвищення якості професійної підготовки вчителів фізичної культури, зокрема інституційне утвердження в системі вищої освіти, збільшення її обсягів, розширення і поглиблення змісту, урізноманітнення методів, засобів, форм організації освітнього процесу тощо.

Отже, здійснений аналіз доводить, що питання професійної підготовки вчителів фізичної культури стали об'єктом уваги австрійських педагогів ще у XVIII столітті та розглядалися насамперед у контексті цілей і завдань фізичного виховання дітей і молоді. Визначаючи цінність і сутність фізичного виховання, його функції у системі шкільної освіти, дослідники (Ф.М. Фірталер, В.Е. Мільде, Я. Павель, К. Гаульгофер та ін.) вказували на необхідність належної підготовки вчительських кадрів цього профілю, яка б ґрунтувалася на новітніх досягненнях різних галузей науки (анатомії, фізіології, медицини, гігієни, психології, педагогіки тощо) та інтенсивній методико-технологічній і практичній підготовці в різних видах спортивної і фізкультурної діяльності. Розглядаючи завдання шкільного фізичного виховання педагоги окреслили широкий спектр вимог до вчителя фізичної культури (знання і розуміння людської природи та законів людського онтогенезу, обізнаність із сучасними завданнями, принципами, методами шкіль-

ної освіти, розуміння сутності і цілей фізичного виховання у системі шкільної освіти, усвідомлення функцій і технології виконання фізичних вправ тощо) та визначили умови їх реалізації (створення інституційної мережі професійної підготовки фахівців з фізичного виховання, посилення її наукового характеру, тісний зв'язок теорії і практики навчання, відповідність потребам і завданням практичної професійної діяльності і т. д.). Втім на заваді оптимальному практичному втіленню окреслених ідей стала світова економічна криза та Друга світова війна.

Список використаної літератури:

1. Gaulhofer K. Streicher M. Natürliches Turnen / K. Gaulhofer, M. Streicher. – Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1930. – B. 2. – 226 S.
2. Gaulhofer K. Grundzüge des Schulturnens / K. Gaulhofer, M. Streicher. – Wien, Verlag für Jugend und Volk, 1924. – 162 S.
3. Milde V. E. Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde / V. E. Milde. – Wien, Kaulfuß u. Armbruster, 1811-1813. – Band 1. – 575 S.; Band 2. – 389 S.
4. Pawel J. Die körperliche Erziehung der Jugend in Österreich / J. Pawel // Bericht über den I. Internationalen Kongress für Schul-Hygiene, Nürnberg, 4.-9. April 1904. – Nürnberg, Verlag von J.L. Schrag, 1904. – S. 176-185.
5. Strohmeier H. Die Geschichte der Erforschung des Phänomens «Leibeserziehung» in Österreich / H. Strohmeier // Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Probleme und Perspektive der Forschung. – Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Forschung, 1992. – H. 25. – S. 315-338.
6. Supplementband zu den Schriften des Grafen Franz Kinsky / W. Eymer (Hrsg.). – Wien, L. W. Seidel & Sohn, 1892. – 122 S.
7. Vierthaler F. M. Entwurf der Schulerziehungskunde / F. M. Vierthaler. – Salzburg, Mayr, 1794. – 109 S.
8. Vierthaler F. M. Elemente der Methodik und Pädagogik / F. M. Vierthaler. – Salzburg, Duyle, 1791. – 260 S.

ПОЗНАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Макаренко О.В.

кандидат технічних наук,
доцент кафедри фізико-хімічної механіки
та технології будівельних матеріалів і виробів.
Харківський національний університет будівництва та архітектури
(м. Харків, Україна)

Першина Л.О.

кандидат технічних наук,
доцент кафедри фізико-хімічної механіки
та технології будівельних матеріалів і виробів.
Харківський національний університет будівництва та архітектури
(м. Харків, Україна)

Актуальною проблемою вищої освіти є набуття нею сучасного змісту, а ключовою зміною в концепції вищої освіти є перехід від предметоцентризму до студоцентризму, основними категоріями якого є компетентності та результати навчання. Орієнтація на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження є головним чинником оновлення змісту вищої освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами суспільства, інтеграції до європейського освітнього простору. Компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розумінь, навичок, умінь і здатностей [1], а також надають можливість успішно відповідати на потреби та виконувати завдання [2]. Компетентності поділяються на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) та загальні.

Предметно-спеціальні (фахові) компетентності залежать від предмет-

ної області, адже саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника. У зв'язку з предметною специфічністю фахових компетентностей не існує жодного загальноприйнятого їхнього переліку, проте в рамках різноманітних професійних об'єднань, міжнародних проєктів, національних агенцій напрацьовано низку міжнародно визнаних переліків відповідно до галузей або спеціальностей. Так, відповідно до інженерних спеціальностей перелік предметно-спеціальних компетентностей наведено в проєкті ЄС Тюнінг [3].

Загальні компетентності класифікуються за трьома категоріями [1]: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності), міжособистісні (навички щодо спілкування, соціальна взаємодія та співпраця) та системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удоско-

налення систем, розроблення нових систем). Об'єднаний перелік загальних компетентностей за проектом ЄС Тюнінгскладається з 31 компетентності. Для інженерних спеціальностей перелік містить 15 загальних компетентностей [3]: навички щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність навчатися і оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати автономно; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність спілкуватися іноземною мовою.

Формування загальних компетентностей студентів ВНЗ є дуже важливим, оскільки для сучасного суспільства потрібно, щоб в економіку, культуру та науку залучалися молоді фахівці, здатні до саморозвитку, самовдосконалення, відповідальності за свої дії, які вміють самостійно, чітко, ефективно працювати, аналізувати та узагальнювати факти, вчасно й гнучко адаптуватися до швидкозмін-

них умов життя. Особистісні характеристики фахівця стають показниками професійної зрілості [4].

Загальні компетентності формуються у здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів як у рамках навчального процесу, так і за його межами, тобто в позанавчальній діяльності.

Позааудиторна робота студентів дає їм змогу гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури, створює додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу. Завдання переорієнтації освітнього процесу на розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості є найактуальнішим у сучасній національній вищій освіті [5, 6].

Позанавчальна діяльність студентів має бути організована з точки зору інтересів і потреб її учасників. Удосконалення виховної роботи в ВНЗ відповідно до вимог часу є підґрунтям для збільшення кількості позанавчального часу, який може бути використано як для виховання особистості, так і для поглиблення професійної підготовки фахівців [7].

У Харківському національному університеті будівництва та архітектури (ХНУБА) організація позанавчальної діяльності студентів виконується згідно з планом виховної роботи, який охоплює адміністративну, громадську, соціальну, наукову, творчу, культурну, спортивну та інші види діяльності [8, 9].

Залучення студентів ХНУБА до позанавчальної діяльності вимагає ефективної і скоординованої роботи керівництва університету, факультетів і випускових кафедр, викладачів і кураторів академічних груп. Виконання такої роботи іноді ускладнюється перешкоджаючими факторами: інертність студентів, їхнє небажання використовувати власний час, а іноді неможливість у зв'язку з необхідністю додатково працювати або займатися особистими справами, проте за останній рік ситуація покращилась у зв'язку з виникненням значущого фактора мотивації студентів до участі в позанавчальній діяльності. Таким фактором стало урахування показників позанавчальної діяльності студентів під час виконання розрахунків рейтингових балів для призначення стипендій згідно з [10]. Додатковий бал за участь у позанавчальній діяльності студентів ХНУБА встановлюється починаючи з другого семестрового контролю 2016/2017 навчального року і складає від 0 до 10 балів відповідно. При цьому студенти отримують додаткові бали відповідно до таких напрямів діяльності:

Участь у науковій та науково-технічній діяльності (отримання патенту на винахід, публікація статті, участь у конференції з публікацією тез доповідей, міжнародних конкурсах студентських наукових робіт, всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт, всеукраїнських студентських олімпіадах).

Участь у громадській діяльності (рада студентського самоврядування,

профком студентів та аспірантів, староста групи, активіст факультету, профорг групи).

Участь у творчій діяльності (студентський клуб, міжнародні творчі конкурси та фестивалі, всеукраїнські творчі конкурси та фестивалі, районні та міські творчі конкурси та фестивалі, виступи на університетських заходах).

Участь у спортивній діяльності (міжнародні спортивні змагання, всеукраїнські спортивні змагання, обласні та міські спортивні змагання, університетські спартакіади, отримання посвідчень).

Участь студентів у вищезазначених видах позанавчальної діяльності не тільки надає можливість студентам підвищувати індивідуальний рейтинговий бал для призначення стипендії, а й сприяє їхньому особистісному розвитку та формуванню загальних компетентностей:

У науковій та науково-технічній діяльності: навички щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність навчатися і оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати автономно; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність генерувати нові ідеї (креа-

тивність); здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність працювати в міжнародному контексті; здатність спілкуватися іноземною мовою.

У громадській діяльності: навички щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати автономно; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися іноземною мовою.

У творчій діяльності: навички щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати автономно; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися іноземною мовою.

У спортивній діяльності: навички щодо використання інформаційних і комунікаційних технологій; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність працювати автономно; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність приймати обґрунтовані рішення; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність спілкуватися іноземною мовою.

Таким чином, участь студентів у позанавчальній діяльності надає можливість формування більшості загальних компетентностей.

За результатами виконаного аналізу можна зробити такі висновки:

Формування загальних компетентностей здобувачів вищої освіти в університеті є необхідною передумовою отримання майбутніх фахівців, успішних не тільки в професійній діяльності, але й гармонійно розвинених, особистісно зрілих, соціально активних, забезпечуючих сталий розвиток економічного, соціального, культурного та інших аспектів життя країни.

Залучення студентів до позанавчальної діяльності сприяє формуванню більшості загальних компетентностей, особливо це стосується участі студентів у науковій діяльності.

Організація роботи щодо залучення студентів до позанавчальної діяльності потребує вдосконалення форм і методів її проведення з урахуванням інтересів і мотиваційних факторів з боку студентів.

До переліку додаткових балів під час призначення стипендій студентам доцільно враховувати бали за участь у профорієнтаційній, волонтерській та інших видах неврахованої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І.Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В.Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К.:ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014 – 120 с.
2. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід / Укладачі: Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О., Кулага І.В., Турчанінова В.Є. – Київ: ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», 2016 – 61 с.
3. «The alignment of generic, specific and language skills within the Electrical and Information Engineering discipline, Application of the TUNING approach». Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/>.
4. Бабак С.В. Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів / С.В.Бабак // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2016. – №1. – С.59-68. Режим доступу: <http://journals.urau.ua/>.
5. Грищенко Н.А. Позанавчальна діяльність як особливий фактор соціального становлення студента ВНЗ / Н.А.Грищенко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: [зб. наукових праць]. – Луганськ: Альма-матер. – 2007. – №17 (33): Педагогічні науки. – С.208-211.
6. Білогур В.Є. Позанавчальні засоби управління (впливу) на процес ціннісного дискурсу студентів / В.Є.Білогур // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: Зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т розв. дитини. – Київ: Вид-во НПУ ім. В.П. Драгоманова, 2012. – №20. – 213 с.
7. Білогур В.Є. Щодо питання ставлення студентів до позанавчальної роботи у ВНЗ / В.Є.Білогур // Виховна робота у вищих навчальних закладах: Науково-методичний збірник. Спеціальний випуск. – К.: НУХТ. – 2013. – С.11.
8. План виховної роботи в ХНУБА на 2017-2018 навчальний рік. – Харків: ХНУБА, 2017 – 18 с.
9. Макаренко О.В., Першина Л.А. Аналіз залежності успішності навчання від трудової зайнятості студента. Збірник «Педагогика. Современные проблемы и перспективы развития / Pedagogika. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju» 30.01.2017 – 31.01.2017. Варшава / Warszawa (PL). – р.15-19.
10. Правила призначення академічних стипендій студентам, аспірантам та докторантам. – Харків, ХНУБА, 2017 – 21 с.

APPROACHES TO USING INFORMATION TECHNOLOGY FACILITIES IN FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

N.V. Zaitseva

Senior teacher at the department of foreign languages Tavria State Agrotechnological University

***Summary:** the article is devoted to the problem of media and informative literacy forming. The importance of information technology using in foreign language instruction is stressed.*

Ключевые слова: информатизация общества, компетенция, информационные технологии, профессионально-ориентированный иностранный язык.

Key words: society informatization, information technologies, professional foreign language, competence.

The reform efforts in higher education of Ukraine involve a number of significant changes in structure and direction of educational process which are aimed at building intellectual, moral and productive potential of society by means and on basis of educational potential of institutions of higher education like universities. One of the priority directions of current state policy in Ukraine for higher education development is introduction of information technologies and educational innovations [1; 6]. According to Stepko M.F. and Bolyubash Ya.Ya., 'further educational process improvement, education accessibility and efficiency and preparation of the younger generation for life in the information society substantially expand human cognitive capabilities' [2; 16].

Importance of command of at least one foreign language as a requirement for a specialist in any field of study is indisputable. That is why information technol-

ogy introduction to process of learning foreign languages by university students is one of the priority tasks facing teachers. First of all, instruction of European languages should be reconsidered: English is important as an international communication language, German and French are essential as languages of constant economic and strategic partners of Ukraine.

The relevance of this ground arises from rapid information technology development and its scope expansion. Today educational institutions computerization allows you to teach not only a foreign language, but also a professional foreign language which increases training level of Engineering or Economics students. Researchers Novikov S.V., Polat E.S., Tsvetkova L. A. Dmitrieva E.I., Polilova T.A. and others are engaged in development and introduction of new information technologies in educational process.

The purpose of the article is to consider possible benefits of using informa-

tion technology in training process of a professional foreign language of non-linguistic speciality students, to analyze information technology using in foreign language classes and in the section of students' independent learning. Unfortunately, the greatest obstacle to achieving the maximum result is sometimes trivial lack of motivation. At the same time, informatization (computerization) of training means using computer technology and related innovative techniques in process of learning as means of controlling students' cognitive activity, as well as providing a teacher and a student with all the necessary textual and visual information that complements education content [2]. This definition covers the basic functions of using computer's capabilities in any educational process, but it does not disclose its essence as a plane of interaction between a student and a teacher through a computer as an information channel. Informatization of foreign language instruction is not a prerequisite for achievement of excellent education results but allows one to make classes more intense, and on the other hand provides students' motivation increasing.

According to the survey among Engineering students of years one to four (Computer Science and Mechanical Engineering students), 100% of students actively use the Internet every day, and 84% know and appreciate the effectiveness of working with online resources and handbooks in a foreign language (German or English). However, students of Natural Science specialities (Ecology and Agronomy students) are less familiar with com-

puter universe advantages: there are 92% of regular Internet resources users among the responders. Only 63% of all mentioned students are familiar with worldwide reference tools.

Comparing the results of 2017 to the survey among students of the same specialities three years ago brings to life the fact, that students are more confident in surfing the Internet in their pursuit of knowledge: students survey demonstrates growth in confident using foreign language online directory services at an average of 8% within 3 years (Computer Science and Mechanical Engineering students' level increased from 78% to 84%, Ecology and Agronomy students' level increased to 63% compared to 53% in 2014).

Let us explore foreign-language instruction as continuous process including information technology introduction in different stages. It is reasonable to consider foreign language course as a continuous learning process with the use of information technologies at different stages. In the very first lesson, a teacher can offer students to determine their level of knowledge through Internet resources – to complete an online test. It is also helpful to have analyzed own mistakes to establish the level of foreign language skills according to the Common European Framework of Reference for Languages. These opportunities to check themselves online are provided today by leading educational institutions of European countries specializing in dissemination of linguistic and regional information (Cultures, Languages and Area Studies), as far as they are interested in

students enrollment for the language courses at their branches in large cities; therefore, online testing is, undoubtedly, one of the advantages of using the Internet for students in small towns. In addition, the convenience for teachers is that online tests, as a rule, consist of a variety of exercises to check skills in foreign language command (reading, writing, listening, verifying knowledge of grammar and vocabulary use). Role of a teacher in such a testing is on the one hand to explain rules of the chosen test version and to provide analysis of mistakes made by students. On the other hand, students like both testing independence and test evaluation objectivity. The greatest impression on students is usually made by reputation of institutions offering a testing resource. Besides, high marks for giving answers to authentic-based testing tasks greatly increase students' motivation.

In foreign language classes with students of natural, engineering or economic specialties a teacher can use both authentic course materials in specialties aimed at increasing vocabulary of terminology (the latest electronic textbooks, reference books, manuals on specialty theory), as well as materials with appropriate audio support that enhance students' professional competence: video spots, which illustrate operation principles, operation itself, working procedure, maintenance of machines and equipment. Such materials help students to accomplish reproductive tasks, to understand and to give a broad outline of the basic content (students are more advanced in materials on their specialty, basing on special discipline knowledge). They are also indispensable in

preparation for productive exercises (monologue speech or working out a given theme through a dialogue). Students can express their opinion or substantiate it with a video material.

Additional authentic-based advertising printed or video materials are very useful for a teacher in preparing profession-oriented classes in a foreign language course (for example, videos about equipment, machines or software), because advertising video materials reflect the latest trends in science and technology, clearly focus on the most important data, widely use synonymous lexical units or collocations. Their texts are made up of short sentences with a simple structure. As a rule, a narrated voice-over is recorded qualitatively, the pace of the main narration is appropriate. Moreover, advertising video materials usually have subtitles of the main proper names and product advantages.

A teacher has also indispensable backup at foreign language classes like directories and encyclopedias, which represent endless possibilities of information-carrying media. Cultures, languages and area studies, linguistics, terminology can be fascinating study objects for students who know how to use reference software or find on-line directories and lexicons on the Internet.

An individual aspect of computer using in foreign language classes is knowledge level control: by using specialized software, students do tests on the studied material and receive the results immediately upon completion of the final task. On the one hand, students do tests indi-

vidually, eliminating possibility of “interfering” with each other during the testing, and on the other hand, the whole group accomplishes tasks and receives results simultaneously which simplifies teacher’s work and allows paying attention to students’ mistake analysis instead of test checking. The most part of student independent learning (which nowadays covers at least 50 per cent of the total academic time in any discipline) also requires teachers to engage in computer technology. Independent information search (as well as result processing) exceeds the limits of printed information and offers students a large amount of additional electronic resources to deepen their knowledge and skills in a foreign language. The individual learning aims to teach students to creatively approach their development of the chosen topic. It usually meets the challenge of deepening linguistic and sociocultural competence and supports creative presentation of acquired skills and abilities. The student individual learning may include information selection and material processing, data selection by their significance level, tables, charts or schemes formation on the basis of a written text for simplification of audience perception, for presentation of research results performed using visualization: posters, photos, infographics etc. Of course, students willingly use computers, software and online editors for thorough preparation and vivid presentation of their creative products.

Society informatization is a global process which distinguishing feature is

domination of cognitive activity consisting of acquisition, accumulation, processing and storage, sharing and using information. It is carried out on the basis of innovative computer technology. That is why a teacher’s task is to create a correct attitude towards a modern computer as a source of linguistic and professional information, assistant in its elaboration, as a medium of a possible presentation of work or research results and as a medium of own progress demonstration. Today, computer technology is an integral part and at the same time very tempting medium for students and an indispensable component of educational process, where the computer is, firstly, an interactive medium of cognitive and search activity, and secondly, an element of learning process management, thirdly, a visualization medium and, finally, an instrument of learning process results controlling. Since computerization is one of the fastest growing industries and information technology facilities are being replenished and developed every day, possibilities of optimizing foreign language instruction process through use of information technologies are also expanding. All mentioned above represents a wide field of activity for both further research and practical experience.

References:

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. – К.: Изд., 2004. – 60 с.
2. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СПЕЦІАЛІСТА (ПЕДАГОГА) З БАТЬКАМИ

Попович І. Ю.

учитель-логопед вищої категорії
ДНЗ №23 «Вогник», м. Хмельницький

Про важливість сімейного виховання зазначено в Конституції України, Конвенції про права дитини (1999р.), Державній програмі «Освіта» (Україна – XXI століття), Національних програмах «Діти України» та «Українська родина», Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, інших державних документах. Зокрема, в Державній програмі «Освіта» (Україна – XXI століття), сформульовані завдання сім'ї, батьки визначаються як перші педагоги дитини, які мають створити умови для повноцінного становлення особистості, забезпечити дитині відчуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу. В 11 статті Закону України «Про дошкільну освіту» сказано про те, що дошкільний навчальний заклад здійснює взаємодію з сім'єю

Без спільної роботи з батьками неможливе ефективне формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку. Мова будь-якої людини збагачується і вдосконалюється впродовж усього життя, а найважливішим періодом її розвитку є період дитинства, коли відбувається інтенсивне освоєння засобів мови, її форм і функцій, письма і читання, культури

мовлення. І саме батьки, рідні та знайомі для дитини люди, можуть і повинні стати прикладом правильного, грамотного мовлення. Тому мова повинна бути доброзичливою, правильною, без надміру діалектизмів та суржику. Дорослим варто контролювати мовлення дитини: чи правильно вона ставить запитання, чи не спотворює слова, чи узгоджує слова в реченні. А головне, звернути увагу, чи вміє та хоче дитина розповідати, чи не боїться вона, що здаватиметься смішною, що її ніхто не слухатиме або, навпаки, весь час виправлятимуть. Потрібно дати можливість дитині виявляти себе як активного співрозмовника, до якого дослухаються, з яким радяться.

Працюючи батьками спеціаліст проводить анкетування щодо мовленнєвого розвитку дітей, а після того залучає батьків до спільної роботи у цьому напрямі, надаючи поради та рекомендації.

З досвіду роботи можна стверджувати, що мовленнєвий розвиток дитини являє собою важливий і значущий процес для гармонійного формування цілісної особистості. Надаючи поради батькам, ми звертаємо увагу, в які ігри без особливих складнощів можна пограти з дитиною вдома.

Коли дитина йде мити руки, спитайте її, які в неї зараз руки, а які вони стануть потім. Старайтеся, щоб дитина використовувала слова *сухий, мокрий*.

Гра «Саморобні пазли». Розріжте на 3 (потім на більше) частини будь-яку предметну картинку, листівку. Спочатку запропонуйте дитині зібрати її за зразком, а потім – самостійно.

Гра «Зачаровані тварини». Візьміть зображення різних тварин і склейте з них «зачарованих» тварин. Запропонуйте дитині «розчарувати» тварин, назвавши їх.

Гра «Вгадай, що я роблю». Запропонуйте дитині здогадатися, які дії ви виконуєте. Покажіть без слів, як ви вмиваєтесь, чистите зуби тощо, а дитина називатиме дії. Потім поміняйтеся ролями.

Гра «Рими». Спробуйте почитати дитині знайомі (а з часом – незнайомі) вірші, «забуваючи» останнє слово. Нехай дитина вам його підкаже. Якщо слово не те, але підходить за римою та за змістом, похваліть дитину.

Гра «Що це?». На прогулянці, після шумних ігор присядьте з малюком на лавку і спробуйте пограти в таку гру: виберіть будь-який предмет чи об'єкт у полі зору дитини та опишіть його, а дитина ставитиме питання про його колір, форму тощо і вгадуватиме, що це. Потім поміняйтеся з дитиною ролями.

Дорогою з дошкільного закладу зверніть увагу дитини на колір неба, форму хмаринок; розгляньте осінні листя, сніг, що іскриться на сонці, тощо.

Гра «Пори року». На прогулянці з'ясуйте, чи знає дитина, яка зараз пора року. Поставте їй запитання та запропонуйте дати розгорнуту відповідь. Наприклад: «Яка зараз пора року? – Зараз осінь. – А чому ти так вважаєш? – Я так вважаю тому, що...»

Гра «У кого краща пам'ять?». Дорогою до дитсадка або додому запропонуйте дитині змагання: хто більше пригадає назв (наприклад, овочів, фруктів, дерев, квітів тощо) – ви чи дитина.

Такі ігри потребують глибоких розумових зусиль і сприяють розвитку мовлення дитини.

Список літератури:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. – Х.: Видавництво «Ранок», 2011. – 176 с.
2. Моніторинг основних компетенцій дітей старшого дошкільного віку / Автори-укладачі Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л. – Х.: Видавництво «Ранок», 2012.
3. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / Андрієтти О. О., Голубович О. П. та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2013. – 104 с.
4. Сарапулова Є. Як навчити дитину висловлювати думку // «Дошкільне виховання». – 2002. – № 4, – С. 16-17.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Стойко Н. М.

учитель-логопед вищої категорії
ДНЗ №23 «Вогник», м. Хмельницький

Театралізована діяльність дозволяє стимулювати вихованців будь-якого віку до образного й вільного сприйняття навколишнього світу (людей, культурних цінностей, традицій, природи). За її допомогою діти вчать-ся поважати чужу думку, бути терпимими до різних точок зору, вчать-ся фантазувати, уявляти, спілкуватися з оточуючими. Метою і завданнями розвитку творчих здібностей вихованців сучасного дитсадка засобами театрального мистецтва є: розвиток естетичних здібностей; розвиток сфери почуттів, співучасті, співпереживання; активізація розумового процесу й пізнавального інтересу; опанування навичок спілкування й колективної творчості.

Театральна діяльність реалізується через індивідуальний підхід, повагу до особистості дитини, віру в її здібності й можливості. Чим менше запрограмовано діяльність дітей, тим більше задоволення вони отримують від спільної творчості, тим яскравішим, різнобарвнішим стає їхній емоційний світ. Заняття ґрунтуються на принципі добровільного залучення до гри. Гра, у її найпростішому розумінні, з усіма її атрибутами (іграшки, об'єднання команди, обрання суддів, вітання пере-

можців, утішання переможених) – це основа всіх занять.

Педагог і вихованець безпосередні учасники гри, вихователь грає із групою на рівні з дітьми. У цьому полягає методичне завдання: зуміти навчати поступово, практично не втручаючись у складні процеси взаємодії світу реального й світу фантазій, у якому живуть діти під час гри, спрямовуючи роботу їхньої уяви на розуміння того, що таке добро, духовність у найпростішому, повсякденному розумінні. Цього можна досягти лише за допомогою гри, що розкріпачує уяву.

Умови результативності застосування театральної діяльності

Єдність соціально-емоційного та когнітивного розвитку.

Насичення цієї діяльності цікавим і емоційно значущим для дітей змістом.

Поетапне і поступове ознайомлення з різноманітними вербальними і невербальними засобами виразності.

Наявність цікавих і ефективних методів і прийомів роботи з дітьми.

Спільна участь у процесі дітей і дорослих.

До прийомів, спрямованих на розвиток у дитини впевненості в собі, соціальних навичок поведінки належать: обрання ролі за бажанням; призначення

на головні ролі сором'язливих дітей; розподіл ролей за картками (діти витягають картку, на якій схематично намальований персонаж); програвання ролей у парах.

Розподіл матеріалу за віковими групами

Друга молодша група: формування найпростіших образно-виразних умінь (імітування найпростіших рухів казкових героїв).

Середня група: навчання елементів образно-виразних засобів (інтонація, міміка, пантоміма).

Старша група: удосконалення образно-виконавських умінь.

Підготовча група: розвиток творчої самостійності в передаванні образу, виразності мовленнєвих і пантомімічних дій під музику.

Зміст занять театральною діяльністю включає: перегляд вистав і бесіди за їх змістом; ігри-драматизації; вправи для соціально-емоційного розвитку дітей; корекційно-розвивальні ігри; артикуляційна гімнастика; вправи на розвиток мовленнєво-інтонаційної виразності; ігри-перетворення, образні етюди; вправи з розвитку пластики; логоритміка; пальчиковий ігротренінг для розвитку моторики рук; вправи з розвитку виразності міміки, з елементами пантоміми; театральні етюди; окремі вправи з етики під час драматизацій; підготовка і розігрування казок та інсценізацій; ознайомлення з тек-

стом казки засобами її драматизації – жестом, мімікою, рухом, дією, костюмом, декораціями, мізансценами.

Взаємозв'язок образотворчого мистецтва із театральним полягає у: засвоєнні дітьми літературного тексту як першооснови театральної гри та сюжетного зображення, накопичення і поглиблення знань про навколишню дійсність, використання вмінь, навичок створення образів у процесі художньої діяльності, появи нового продукту сюжетного малюнка, персонажа; формуванні почуття форми, ритму, композиції, виразного мовлення.

У кожній групі можна організувати куточок театральної діяльності.

До розділів театального куточка належать: *режисерські ігри* – матеріал для пальчикових, настільних, стендових та інших театрів; *реквізит* – для розігрування сценок і вистав: набір ляльок, ширми для лялькового театру, костюми, елементи костюмів, маски, декорації, грим; *бібліотека* – сценарії, книги, музичний матеріал, афіші, квитки, олівці, фарби, різні види паперу, клей, фломастери, природні матеріали; *наші досягнення* – фотографії виступів, занять, малюнки дітей.

Список літератури:

1. Каргин А. С. Самодетельное художественное творчество. – СПб, 2000.
2. Наумова К. А. Художественное творчество и художественная культура. – М., 2001.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СПІВАКА В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СПІВУ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА РОЗШИРЕННЯ ЙОГО ВОКАЛЬНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Стеценко-Єршова І.О.

аспірант

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

викладач Київського інституту музики імені Р.М. Глієра.

Науковий керівник: к.п.н., доцент *Мельник Ольга Петрівна.*

У статті розглядаються питання розвитку емоційної сфери співака в процесі навчання співу, як необхідної складової розширення його вокально-творчого потенціалу. Дається аналіз різних підходів щодо вирішення цієї проблеми з точки зору професійної підготовки співака.

Ключові слова: емоції, емоційний стан, правдивість виконання, контроль, уява, виразність.

Постановка проблеми. Значення емоційного фактору в сценічній діяльності співака важко переоцінити. Від того наскільки професійно зуміє плінути виконавець на «серця» слухачів залежить його успіх, або неуспіх на сцені. Тому проблема розвитку емоційної сфери співака була і сьогодні залишається актуальною як для музикознавців, так і вокальних педагогів. Складність її вирішення полягає головним чином у тому, що вона охоплює широкий спектр проявів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, за допомогою яких виконавець вокальних творів повинен вміти зображати всю гамму почуттів: радість, задоволення, смуток, біль, співчуття, розпач, сподівання та інше.

Аналіз літератури. Вивчення джерел з досліджуваної проблеми показало, що різні аспекти розвитку емоційної сфери співака знайшли своє відо-

браження у працях Асаф'єва Б., Бочкорьова Л., Давидова М., Дмитрієва Л., Донець-Тессейр М., Назарова І., Павліщевої О., Петрушина В., Сікура П., Топоркова В. та інші. Але питання комплексного підходу до розвитку емоційної сфери співака у процесі навчання співу, як необхідної складової якісної інтерпретації творів іще не знайшли належного наукового обґрунтування, що й спонукало нас до пошуку шляхів вирішення даної проблеми.

Мета і завдання статті – показати деякі раціональні шляхи розвитку емоційної сфери співака у процесі навчання співу, що дають можливість розширення його вокального-творчого потенціалу

Виклад основного матеріалу. Крайці співаки та вокальні педагоги приділяють розвитку емоційної сфери велике значення. Марина Едуардівна Донець-Тессейр, українська співачка

та педагог вважає, що неможна співати перебуваючи у нейтральному емоційному стані. На її думку, виконання вправ, вокалізів, романсів, арій, пісень завжди вимагає певної внутрішньої емоційної налаштованості, без якої немислима правдива передача змісту музичного твору [3].

В співі повинна бути гармонійна узгодженість голосу, слуху та емоцій і тоді, навіть при невеликому співочому голосі, спів набуває здатності емоційно впливати на слухачів. Навіть спів без слів (вокалізів, вправ) вимагає музично-інтонаційної, емоційної виразності, адже емоція – це ключ, за допомогою якого відкриваються не тільки виразні можливості співочого голосу, але також і технічні способи їх досягнення. П.І. Сікур пише: «Емоційне налаштування учня створює високий ступінь зібраності в співочому процесі, полегшуючи йому подолання окремих вокально-технічних незручностей. Тут відбувається як би саморегуляція діяльності голосового апарату, яка допомагає знаходити потрібне забарвлення звуку, відповідно до характеру виконуваного твору» [7, с. 59].

При виконанні музичних творів дуже важлива правдивість виконання, адже глядач лише тоді вірить виконавцю, коли його виконання дійсно щиро та не має штучності в міміці, жестах і голосі. Однак таке виконання є аж ніяк не простим завданням і досягається сумлінною працею, а багатьом так і не вдається, адже вчити цьому мистецтву необхідно з раннього віку, коли вираження почуттів ще живуть в дитині

разом з її природньою дитячою безпосередністю. Артист Василь Осипович Топорков описує цікавий випадок зі своїм домашнім папугою, який реагував на людський сміх і сам сміявся лише тоді, коли людина дійсно сміялася щиро від душі. Найталановитіші актори намагалися його обдурити, але у них так нічого і не виходило. «Мабуть, в своїх діях, – зауважує В.О. Топорков, – ми щось пропускали або перебільшували, робили непотрібні перебільшення, за якими папуга безпомилково визначав нашу фальш, як би кажучи: «Не вірю!»» [9, с. 32-50].

Слід також підкреслити, що правдивість переживань на сцені не має нічого спільного з натуральними переживаннями. Так, співачка Антоніна Василівна Нежданова пише, що коли вона на сцені плакала справжніми сльозами, реально переживаючи стан Віолетти, всім відомого персонажа з опери Дж. Верді «Травіата», це не справило на публіку належного враження. Це явище відзначали і інші видатні співаки. Ф.І. Шаляпін застерігав початківців і навіть зрілих співаків від найменшого прояву натуралізму в співі. Ось який випадок описує Федір Іванович з тенором, котрий виконував роль Каніо з опери Леонкавалло «Паяци»: «Артист плакав на сцені власними сльозами, в той час як публіці потрібні були сльози Каніо. Тому і висміяла публіка тенора. Дисципліна почуття знову повертає нас в сферу свідомості, для посилення чисто інтелектуального порядку, – пише в зв'язку з цим Ф. Шаляпін. – Дотри-

мання почуття художньої міри передбачає контроль за собою... Я співаю і слухаю, дію і спостерігаю. Я ніколи не буваю на сцені один... На сцені два Шаляпіна. Один грає, інший контролює: «Занадто багато сліз, брат, – каже коректор актору. – Пам'ятай, що плачеш не ти, а плаче персонаж. Зменш сльози». Або ж: «Мало, сухувато, дай» [10, с. 301-303].

Правдивості виконання, крім природних емоційних задатків, сприяє й сильно розвинена уява, а також дитяча наївність і довірливість. Недарма К.С.Станіславський, працюючи з акторами-співаками, часто говорив їм: «Ось коли ви дійдете в мистецтві до правди і віри дітей в їхніх іграх, тоді ви зможете стати великими артистами» [8, с. 170].

Таким чином, для того, що б досягти правдивості, емоційності та виразності співу необхідно тренувати учня на відтворення емоційних станів. Тобто, потрібно вчитися запам'ятовувати різні емоційні стани, щоб потім за допомогою фантазії та уяви можна було відтворювати їх і включати в творчі вміння. «Чому не кожен співак, музикант – зауважує І.Т. Назаров, – може співати або виконувати п'єсу з «почуттям»? Тому що він не в змозі свідомо викликати якийсь настрій. Тобто людина радісна тоді, коли у неї є збудник радості» [27, с. 11].

Не менш важливими виразними засобами для виконавця є міміка та жести. За визначенням І. Кочневої і Я. Яковлевої: «Міміка – виразні рухи м'язів обличчя, що відображають по-

чуття людини, у вокальному мистецтві служить зоровим доповненням до слухових вражень від виконання. Міміка співака повинна органічно впливати з його виконавських завдань» [4, с. 38]. Міміка є зовнішнім відображенням внутрішнього душевного стану співака та може впливати на його тембр голосу. За відомим висловом французького педагога-вокаліста Дельсарта, «тембр корениться в міміці, а міміка в психіці». Викликавши штучну посмішку обличчя, – пише П.І. Сікур, – ми тим самим мимоволі через групу біострумів мозкових нейронів викликаємо радісний настрій всього організму, який віддзеркалюється на якості звуку, його тембрі» [7, с. 67]. Міміка також пов'язана і з жестом. Тобто рухом руки або тіла, що позначає або супроводжує мову або спів. Як і міміка, жест є «дзеркалом душі», відображенням внутрішнього стану, переживання. За принципом зворотного зв'язку, жестом, як і мімікою, можна впливати на якість тембру голосу. Дуже важливо, щоб в співі перед аудиторією жести були правдиві, економні і виразні.

Недарма великий італійський диригент Артуро Тосканіні вимагав від співаків щоб вони кожним звуком, кожним рухом виражали що-небудь, виражали почуття повно і щиро.

Викладене вище дало можливість зробити наступні висновки.

Під співочою емоційною сферою слід розуміти наявність у досвіді співака природних та набутих у процесі навчання певних чуттєвих, психічних якостей і здатність відтворювати їх

при виконанні музичних творів.

Чим більша за обсягом емоційна сфера виконавця, тим більше може виразити він почуттів і тим складніші за своїм емоційним навантаженням музичні твори може професійно донести співак до «сердця» слухачів.

При підготовці співака до виконавської діяльності повинна знайти чільне місце робота над мімікою та жестами, здійснюватися тренування в запам'ятовуванні та відтворюванні різних емоційних станів.

Тренування в моделюванні емоційних станів за допомогою фантазії та уяви приводить до включення їх в творчі професійні вміння, що, в свою чергу, сприяє досягненню правдивості, виразності емоційності у співі.

Список використаної літератури:

1. Бочкарьов Л.Л. Психологія музичної діяльності. / Л.Л. Бочкарьов. – М.: Інститут психології РАН, 1997. – 352 с.
2. Дмитрієв Л.Б. Солісти театру Ла Скала про вокальне мистецтво: Діалоги про техніку співу. / Л.Б. Дмитрієв. – М.: ЗАТ «Московські підручники – СіДіПресс», 2002. – 188 с.
3. Донець-Тессейр М.Е. Досвід виховання сопрано. / М.Е. Донець-Тессейр. // Питання вокальної педагогіки. – Вид. 3. – М.: Музика, 1967. С. 120-133.
4. Кочнева І., Яковлева А. Вокальний словник. / І. Кочнева, А. Яковлева. – Л.: Музика, 1988. – 70 с.
5. Назаров І.Т. Основні музично-виконавські техніки і метод її вдосконалення. / І.Т. Назаров. – Л.: Музика, 1969. – 131 с.
6. Петрушин В.І. Музична психологія: Навчальний посібник для вузів. – [2-ге вид.]. / В.І. Петрушин. – М.: Академічний проект; Трікста, 2008. – 400 с.
7. Сікур П.І. Заспіваю тобі. Основи вокальної техніки і виконавства для вокалістів, керівників хорів, професіоналів і шанувальників світського і церковного співу. / П.І. Сікур. – М.: Русскій Хронографъ 1991, 2006. – 408 с.
8. Станіславський К.С. Робота актора над собою; [Передмова О.А. Радищевої.] / К.С. Станіславський. – М.: Артист. Режисер. Театр, 2006. – 367 с.
9. Топорков В.О. Мистецтво сценічної правди. «Стоп! Не вірю!» // Про виховання актора. / В.О. Топорков. – М.: Всеросійське театральне товариство, 1982. – С. 32-34
10. Шаляпін Ф.І. У 2 т. / Ред.-укладач. і авт. вступу ст. с. 7-42 О.М. Грошева; комент. О.М. Грошевої за участю І.Ф. Шаляпіної. – М.: Мистецтво, 1957 – 1958. // Т. 1: Літературна спадщина: [Сторінки з мого життя; Маска і душа; Статті та висловлювання]; листи; Спогади про батька / І. Шаляпіна. / Ф.І. Шаляпін. – 1957. – 866 с.
11. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник. / за ред. дійсного члена АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

TEACHER'S ATTITUDE TOWARDS MISTAKE CORRECTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Hordiienko N.M.

National Technical University
of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

Ключові слова: виправлення помилок, обмовка, психологічний бар'єр, самооцінка.

Keywords: mistake correction, slip of the tongue, psychological barrier, self-esteem.

It goes without saying that foreign language teachers in higher educational establishments in the overwhelming majority of cases have to tackle the difficult dilemma of what to do with proper error correction. The problem of when to correct, how often and what kind of mistakes are to be corrected should be given due consideration. It is certain that error correction process poses a significant challenge to any foreign language teacher.

It is necessary to stress that the top-priority task of a teacher is to make students understand that making mistakes while learning foreign languages is a natural and inevitable process. If students make mistakes, it does not mean that they are not able to learn languages. Everyone makes mistakes when acquiring new skills. Thus, we should consider mistakes to be an integral and essential part of any learning process. Moreover, it would not be an exaggeration to claim that it is mistakes that turn out to be an unmistakable indication to students of what needs to be improved. Without making mistakes one would not know what is necessary to

work on. It would be appropriate to quote American writer Garry Marshall who wrote: "It's always helpful to learn from your mistakes because then your mistakes seem worthwhile."

Students should not be afraid of making mistakes, otherwise we will definitely have to deal with so-called psychological barrier that can become a serious stumbling block for any student. It is better to speak a foreign language with errors than not to speak it at all! Needless to say that it is the task of a foreign language teacher to create a favourable friendly atmosphere in the class, where no student, even the shiest one, will be afraid to get in awkward situation while speaking a foreign language.

Let's now have a closer look at mistake correction in different types of learning activities. It should be emphasized that in writing, as a rule, almost all errors (grammar, spelling, vocabulary, punctuation) are to be corrected, though there definitely can be some exceptions, e.g. it won't make any sense to correct mistakes that occur in students' writing tasks because of

the fact that they are not familiar with structures or grammar pieces.

As the experience shows it is a great idea not to correct mistakes in writing, but to underline incorrect grammatical structures or inappropriate words and give students a chance to correct mistakes by themselves. Some written symbols along with underlinings (S=Spelling, WO=word order, etc.) used as hints can be agreed on with students [2, 84]. This method can actually have a lot of advantages – firstly, students won't be frustrated when they get a piece of written work back with overwhelming amount of teacher's notes, crossing-outs, comments etc. Secondly, very often they can correct mistakes by themselves when they know there is a mistake (teacher's underlining would give them a hint where the problem is). Usually, it works very well when we deal with mistakes made by students because of inattentiveness, lack of concentration, distraction or haste. Moreover, if a student manages to correct his/her own mistakes, it can boost confidence and encourage to move forward. Finally, it is also a good way to save teachers' time when we deal with the necessity to check pieces of written work of large groups of students. It should also be noted that teachers can switch from using red-ink pens to more "student-friendly" colours, e.g. green or pink.

Let's now focus on mistake correction in speaking activities. First of all, it is necessary to mention that it is not recommended to interrupt speaking activity in case it is quite obvious for a teacher that the error made by a student is so called

slip of the tongue error. Consequently, while students perform some speaking activities the teacher's role resolves itself to a "stander-by mode" – just watching and listening, while making notes using tear-off notepads. Later on, a teacher can hand out a corresponding notepad with mistakes made to each student asking to revise the topic or analyse mistakes. Moreover, in some cases it would be beneficial to assign some additional work on the topic. The most common or repetitive mistakes can be discussed with the whole class. Undoubtedly, in some cases teachers can ignore mistakes when passionate discussion that takes place in the class can be ruined because of teacher's constant interruptions.

All in all, it should be pointed out that dealing with students' mistakes a teacher should always rely on sense of delicacy, abilities to assess students' self-esteem, teaching experience, ability to analyse psychological factors affecting the efficiency of students' progressing in acquiring language skills, etc. A foreign language teacher dealing with mistake correction in class has to adopt a mixture of solutions meeting the needs of both advanced and average students, simultaneously facilitating favourable and friendly atmosphere among all members of the academic group.

References:

1. Harmer, J. *How to Teach English*. Essex: Pearson Longman, 2007 – 289 p.
2. Harmer, J. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman, 2001 – 190 p.
3. Phillips, E. *Anxiety and Oral Competence: Classroom Dilemma //The French Review*. 1991. – Vol. 65, №1. p. 1-14.

DIALOGUE AS A METHOD OF IMPROVING SPEECH OF A MEDICAL STUDENT

Anastasiia Oleksiivna Kuzmenko

Candidate of Philological Science

SE "Dnipropetrovsk medical academy of Health Ministry of Ukraine"

Key words: dialogue, communication, educational activity, speech.

It has long been known that the culture of speech is becoming one of the components of professionalism, especially for the people of the "man-man" communication group. Contacts between people are possible in the presence of speech, and as far as this speech is understandable, communication will be effective.

The culture of speech is not inherited; it does not exist at the gene level. Meanwhile, we all know how much more effective the person who owns the word looks. The poet very accurately noticed, "The word can kill, the word can save, the word can regiment behind it" [1].

Obviously, it is necessary to have a culture of speech for all: engineers, workers, and managers etc. However, it is especially necessary to be able to manage the word to physicians, for whom the word is the most important tool, sometimes doing miracles. In a word, you can cheer, inspire hope, open up prospects. Sometimes the word fulfills the role of therapeutic agent, and promotes better health.

One of the methods of improving speech is dialogue. It is eye-to-eye dialogues, disputes, discussions and different conversations.

Conversation is one of the main methods of psychology and pedagogy, which involves obtaining information about the phenomenon being studied in a logical form both from the person being studied, the members of the studied group, and from surrounding people. In the latter case, the conversation appears as an element of the method of generalization of independent characteristics. The scientific value is to get the data promptly, to clarify them in the form of an interview. The conversation can be formalized and informal. A formalized conversation involves a standardized setting of questions and the recording of answers to them, which allows you to quickly group and analyze the information received. Informal conversation on loosely standardized issues, which makes it possible to consistently raise additional questions based on the current situation. During the conversation of this type, as a rule, get closer contact between the researcher and the respondent, which helps to obtain maximum complete and in-depth information [2].

Discussion is a method of discussion and resolution of contentious issues. At present, it is one of the most important forms of educational activity, stimulating

the initiative of students, the development of reflective thinking. Unlike the discussion of how to exchange views, a discussion is called discussion-dispute, clash of points of view, positions, etc. Nevertheless, it is erroneous to consider that the discussion is a purposeful, emotional, deliberately biased upholding of the already existing, formed and unchanged position. Discussion is an equal discussion by the teachers and students of the cases planned in the school and classroom and problems of a very different nature. It arises when there is a question in front of people, to which there is no single answer. In the course of it, people formulate a new, more satisfactory answer to the whole question. The result of it can be a general agreement, a better understanding, a new look at the problem, a joint solution [3].

Thus, with the help of a conversation, we can receive various types of information; in the future it will be possible to use it in conversation. Thanks to the discussion, a person learns to listen to the interlocutor and understand his point of view, which is important in medical activities.

In the book "Speech, as a conductor of information" [4], the following properties of speech are distinguished:

1. The content of speech is the number of thoughts, feelings and aspirations expressed in it, their significance and relevance to reality;

2. The intelligibility of speech is the syntactically correct construction of sentences, as well as the application in appropriate places of pauses or the selection of words by means of a logical blow;

3. Expressiveness of speech is its emotional richness, the richness of linguistic means, their diversity. By its expressiveness, it can be bright, energetic and, conversely, listless, poor;

4. The effectiveness of speech is a property of speech, feelings and will of other people, on their beliefs and behavior.

To all these functions we are "trained" by a dialogue. The experience of communication, information and ways of its reporting, the correct construction and emotional coloring of speech: all this we get thanks to our friends, acquaintances, teachers and parents. As we know, speech communication is the most important achievement of a person, which enabled him to use the common human experience, both past and present.

We start talking from infancy and do not stop until old age. This is the most important way of communicating information in society, and for the doctor, as for the profession of the type "man-man" especially. The first feature of the profession of this type is that the main work here is spent on interaction between people. If this interaction can not be adjusted, then the work will not work. The second feature of the profession of this type is to separate the dual training – the ability to establish and maintain contacts with completely different people understand them and understand the features of their character and behavior, and be well prepared in their field of production, technology, science and art.

And as A.N. Radishchev said: "Nothing is so ordinary for us, nothing seems so

simple as our speech, but in the very essence nothing is so amazing, so wonderful, as our speech” [5].

Literature:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 504с.
2. Образцов П. И.. Методы и методология психолого-педагогического исследования: Серия «Краткий курс». – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
3. Жинкин Н. И. Речь, как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 250 с.
4. Кларина М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
5. Радищев А. Н. О повреждении нравов в России. – London: Trübner, 1858. – 340 с.

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Осіпцов А. В.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини
Маріупольського державного університету,
м. Маріуполь

Школа О. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків

Калініченко О. О.,

студент 2 курсу Харківського патентно-комп'ютерного коледжу,
м. Харків

Шрамко М. М.

магістр,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків

Здоров'я суспільства – це найголовніша складова повноцінного життя людини.

Міністерство охорони здоров'я України визначило, що майже 90% дітей та молоді мають відхилення у здоров'ї вже на початку свого навчання у закладах освіти [2].

Людина на сьогодні має, нову стадію виховання віртуальним світом – використання комп'ютерів, телефонів і телевізорів.

Отже, наслідок сучасного часу – це покоління байдужих, жорстоких, егоїстичних людей, з відчуттям неповноцінності, слабким духовним розвитком, порушеною психікою та здоров'ям. Результатом цього є низький рівень здоров'я, успішності, па-

сивності та апатії до життєвих складових: навчально-виховного процесу, сфери праці, відпочинку та проведення вільного часу дітей, молоді та суспільства в цілому.

Проблемним питанням освіти в Україні також є не тільки низький фізичний та розумовий стан розвитку дітей та молоді, а й те, що спонукає до цього в сучасних умовах: висока смертність, тривалість життя та зниження рівня народжуваності. Тому впровадження спеціальних освітніх технологій навчання, що будуть зберігати здоров'я молоді під час її навчання у вищих навчальних закладах, дуже актуально.

Освітні здоров'язберігаючі технології об'єднують в собі напрямки ді-

альності закладу що формують, зберегають та зміцнюють здоров'я людства.

Такі науковці, як М. Гончаренко, Г. Грибан, А. Осіпцов, О. Фоменко, О. Школа та інші працювали над впровадженням здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховній діяльності у закладах вищої освіти.

Тому головним завданням сучасної роботи педагогічних колективів у закладах освіти є збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді, формування позитивної мотивації до здорового способу життя.

Метою роботи стало аналіз та наукове обґрунтування впровадження здоров'язберігаючих технологій навчання в освіті студентів.

В освітньому процесі студентів здоров'язберігаючі освітні технології було розподілено нами на три групи:

- організаційно-педагогічні – що визначають структуру освітнього процесу, яка сприяє запобіганню станів перевтомлення, гіподинамії тощо;

- психолого-педагогічні – що пов'язані з безпосередньою роботою викладача на занятті;

- навчально-виховні – це програми з формування культури здоров'я, навчання навичок здорового способу життя, профілактики шкідливих звичок, захворювань, позааудиторні заходи, робота з батьками.

У здоров'язберігаючих освітніх технологіях були застосовані дві групи методів: специфічні та загальнопедагогічні [1].

В нашій роботі розвиток фізичного стану студентів у закладі вищої освіти

проводився постійно у процесі аудиторних занять. Були виділені теоретичні та практичні заняття, а також факультативні заняття, які є продовженням до навчальних занять.

У позааудиторний час теж був організований процес розвитку студентів. Це були спортивні секції, заняття загальної фізичної підготовки, аеробіки та фітнесу тощо, які ведуться під наглядом педагога або тренера. Це самостійні заняття молоді фізичними вправами та масові фізкультурно-спортивні заходи, що проводяться для зацікавлення та зміцнення здоров'я; виховання змагального духу та бажання перемоги [3].

Однією з найголовніших діяльностей є система взаємозв'язків викладачів та студентів: призив останніх до участі в змаганнях, до самостійних занять, до збереження свого здоров'я, до професійних занять спортом в обраному виді.

Висновки. Отже, одна із складових успіху щодо зміцнення та збереження здоров'я студентів є їхня висока психологічна та емоційна підготовленість. Вона буде залежити від товариського відношення між викладачем та студентом та між студентами в освітньому закладі, а також у сім'ї. Це залежить від того, яким чином організована навчальна діяльність, що буде впливати на духовний та психічний світ молоді, їхнє бажання самовдосконалюватися та вести здоровий спосіб життя.

Список літератури:

1. Єжова О. О. Здоровий спосіб життя: навчал. посіб. для студентів професійно-

- технічних навчальних закладів. – Суми: Університетська книга, 2010. – 126 с.
2. Підгорна О. Е. Проектування здоров'я-зберігаючих технологій в навчальних закладах засобами особисто-орієнтованого навчання: дис.... канд. пед. н. – Тирасполь, 2005. – 211 с
3. Школа О. М., Осіпцов А. В., Семаненко В. В. Підготовка тренерів-викладачів з фітнесу з використанням сучасних фітнес-технологій / Наукові праці Вищого навчального закладу «ДонНТУ». Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». – Покровськ: ДонНТУ, 2017. – №2(21). – С. 161-166.

ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ШКІЛЬНИМИ УРОКАМИ

Савчук Ірина

Доцент, кандидат педагогічних наук;

Кармазіна Олександра

Магістр

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Ключові слова: художньо-трудова підготовка учнів, декоративно-ужиткове мистецтво, методи навчання.

Keywords: artistic and labor training of students, arts and crafts, methods of teaching.

Постановка проблеми. Для створення в школі націокультурного освітнього простору важливим чинником має стати прилучення школярів до традиційного і сучасного декоративно-ужиткового мистецтва. Основним шляхом реалізації цього процесу є навчально-пізнавальна діяльність школярів на уроках трудового навчання, образотворчого мистецтва, художньої культури, української літератури та історії України, а також у позаурочний час.

Аналіз досягнень з проблеми. Теоретичні засади національного виховання закладено у дослідженнях українських вчених-психологів М.Боришевського, Д.Віконської, О.Кульчицького, Ю.Липи, В.Москальця, Ю. Римаренка, І.Сікорського, Б.Цимбалюка, Д.Чижевського, М.Шлемкевича, В.Яніва та інших. У їхніх працях глибоко відображена національна ідея, духовність, демократичні засади навчання і виховання, гуманістичні цінності.

Над проблемою формування національних цінностей працювали чимало педагогів сьогодення, серед яких: В.Довбишенко, П.Дроб'язко, Р.Захарченко, П.Ігнатенко, В.Каюков, В.Кузь, І.Мартинюк, Ю.Руденко, З.Сергійчук, М. Стельмахович, Б.Ступарик, Є.Сявков та інші.

У кінці ХХ ст. академіком АПН України Д.Тхоржевським започатковано наукову школу з проблеми національного виховання учнів загальноосвітньої школи.

Виходячи з вищевикладеного, **метою статті** є опис педагогічної взаємодії між шкільними уроками як важливого чинника художньо-трудової підготовки учнів.

Основний матеріал дослідження. Організація занять декоративно-ужитковим мистецтвом на уроках трудового навчання та у позаурочний час багато в чому розв'язує цю проблему. В змісті типової програми з трудового

навчання [4] можна виділити такі основні блоки, що стосуються художньо-трудої діяльності школярів: 1) історія розвитку того чи іншого виду декоративно-ужиткового мистецтва; 2) матеріалознавство; 3) характеристика обладнання, інструментів та пристосувань; 4) основи формотворення, композиційних побудов та кольорознавства; 5) техніки виконання елементів декору; 6) технології виготовлення напівфабрикатів (при необхідності); 7) технології перенесення орнаментальних композицій, виконання елементів і мотивів декору, захисно-декоративного опорядження виробу або його волого-теплової обробки; 8) творча робота, яка передбачає самостійну розробку проекту та виготовлення декоративно-ужиткового виробу.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що художньо-трудова діяльність учнів на уроках трудового навчання та у позаурочний час має певні особливості, оскільки в процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів вони виконують специфічні види робіт, що не трапляються в інших видах діяльності і не мають достатнього висвітлення в методичній літературі, зокрема художнє проектування виробів, підбір кольорової гами, розробка орнаментальних композицій тощо.

Практичний досвід та проведеннями дослідження свідчить, що одним із найвідповідальніших видів робіт є художнє проектування виробів, з допомогою якого забезпечується гармонійне поєднання їх утилітарних і деко-

ративних якостей. Декоративно-ужиткове мистецтво одержало свою назву саме завдяки тому, що кожний його твір є одночасно корисним і красивим. Ми намагалися досягти того, щоб учні кожну свою роботу, навіть найпростішу, порівнювали з кращими творами народних майстрів. Художнє проектування включало розробку форми та розмірів, підбір матеріалу, орнаменту, кольорів, а також визначення технологій виготовлення та технік декоративного оздоблення.

Навчання школярів основам композиційних побудов було важливим з точки зору забезпечення високого естетичного рівня дитячих робіт, воно включало як ознайомлення з теоретичними відомостями (основними законами, принципами й закономірностями, прийомами та правилами розробки форм), так і практичну розробку орнаментів, які відповідали художньому образу і призначенню виробу, підкреслювали форму стрункими і витонченими елементами й мотивами, підсилювали природну красу матеріалів та передавали творчий задум. Учні усвідомлювали, що саме елементи і мотиви – стилізовані (декоративно узагальнені та перероблені) форми навколишнього світу – мають гармонійно вписуватися у загальну композиційну форму виробу. Так, великі елементи перевантажують площину, роблять орнамент строкатим, тому виріб втрачає естетичну цінність, стає менш привабливим, натомість надто дрібні елементи, невдало підібрані за розмірами, губляться на по-

верхні виробу. Як свідчить досвід, саме розробка орнаментальних композицій для конкретних виробів є найвідповідальнішим етапом творчого розвитку учнів, в якому найповніше проявляються їхні естетичні смаки.

Дослідження виявило, що, незважаючи на вивчення шкільного предмету „Образотворче мистецтво”, далеко не всі учні здатні до самостійної розробки орнаментальних композицій. Самі учні це пояснювали відсутністю необхідного хисту, справжні ж причини, виявлені у ході формування експерименту, були такими: об’єктивні відхилення від норми стану зорового аналізатора (слабкий зір, аномалії сприймання кольорів тощо); низькі вольові якості (відраза до кропіткої напруженої праці, зневіра у власні сили); низький рівень графічної підготовки; недостатній розвиток творчої уяви і фантазії, естетичних смаків.

Недоліки у викладанні образотворчого мистецтва проявлялися в тому, що лише трохи більше половини (58 %) учнів на початковій стадії художньо-трудової підготовки виконували роботи за власними композиціями, інші – лише копіювали чужі розробки (зображення з друкованих джерел, зразки робіт попередніх років та ін.). Такий стан художньо-трудової діяльності аж ніяк не відповідав кінцевій меті навчання – формуванню у дітей естетичних смаків.

Відсутність резерву часу не дозволило на уроках трудового навчання здійснювати заходи з усунення зазна-

чених недоліків. Ця проблема була вирішена в процесі перегляду змісту навчального предмету „Образотворче мистецтво”. Послідовно продовжуючи лінію на диференціацію способів образотворчої діяльності, ми запропонували таку методику, що забезпечила зростання інтересу до самостійної розробки орнаментальних композицій за одночасного скорочення рутинних графічних робіт. Це дало можливість учням з низькими вольовими якостями чи не високим індивідуальним темпом діяльності долати спокусу простого копіювання чужих розробок.

Здійснити значний крок у стимулюванні дитячої ініціативи на уроках образотворчого мистецтва допомогло використання інформаційно-комунікативних технологій. З метою пропедевтики комп’ютерної грамотності учнів 5 класів нами розроблена й апробована інформаційна технологія комп’ютерного моделювання орнаментальних композицій, зокрема створення тематичних зображень із фрагментів, створення власних візерунків під час вивчення орнаментів старовинних візерунків, роботу з пазлами при складанні зображень квітів, тварин, птахів тощо. Особливого захоплення у п’ятикласників викликала робота з програмою-грою „Puzzle” („Пазли”) та ознайомлювальним сайтом з вишивки „Український рушник” (в режимі *Off line*), де в електронному вигляді містяться кольорові зображення візерунків й орнаментів з текстовим супроводом та відповідними графічними схемами для їх виконання.

Учні 6 класів більше захоплювалися створенням зображень з допомогою графічних редакторів. Наш досвід засвідчив, що навчитися користуватися графічним редактором „Paint” пересічна дитина може протягом 15–20 хвилин. Учні комбінування окремих точок, прямих і ламаних ліній, прямокутників і багатокутників, кіл та еліпсів швидко навчилися створювати орнаментальні композиції, багаторазово їх копіювати та переносити, обертати і відбивати відносно осі, визначати, підбирати та змінювати палітру кольорів. Відкриваючи необмежений простір дитячій фантазії, графічні редактори дали змогу прискорити процес розробки орнаментальних композицій, причому створене на комп’ютері одразу ж видруковувалося на папері.

Використання комп’ютерної графіки було ефективним саме на початковій стадії проведення уроків з образотворчого мистецтва у 5 і 6 класах, бо комплексно вирішило як технічні проблеми за рахунок прискорення виконання графічних робіт, так і психологічні: сприяло подоланню зневіри дітей у власних можливостях і включенню їх в напружений ритм колективної художньо-трудової діяльності. На наступних етапах необхідність у використанні комп’ютерної графіки помітно послаблювалася. Це було пов’язане з тим, що за розробки порівняно складних орнаментальних композицій, особливо сюжетного характеру, комп’ютерний редактор не давав виграшу в часі, а скоріше навпаки, з іншого боку – більшість учнів за допомогою комп’ю-

терів переходила ту межу, за якою вони вже мали бажання і достатній досвід для самостійної образотворчої діяльності.

Не маючи можливості детально описувати всі тонкощі організації художньо-трудової діяльності на уроках трудового навчання і образотворчого мистецтва, перелічимо лише окремі закономірності цього процесу:

1. Встановлені психологами і педагогами психофізіологічні й індивідуальні якості особистості суттєво впливають на процес формування естетичних смаків. За співпадання об’єктивних параметрів художньо-трудового процесу (характер і ритм трудових зусиль, вимоги до рівня концентрації уваги, розвитку естетичних смаків, співвідношення рутинної і креативної складових діяльності) з суб’єктивними психофізіологічними показниками (тип темпераменту, рівень розвитку психомоторних та інтелектуальних якостей, особливості емоційно-вольової сфери) цей процес відбувається у прискореному темпі і дає високі матеріально-предметні, навчальні, розвивальні, а головне – естетико-виховні наслідки. Відповідно, дисбаланс між об’єктивними і суб’єктивними елементами художньо-трудової діяльності породжує низькі показники, особливо щодо формування естетичних смаків.

2. Якісне засвоєння учнями технічних і художніх особливостей різних видів декоративно-ужиткового мистецтва на уроках трудового навчання і образотворчого мистецтва неможливе

без використання альтернативних способів діяльності, загальними вимогами до яких є: здатність давати однакові або майже однакові матеріально-предметні наслідки художньо-трудової діяльності з приблизно рівною витратою часу; наявність помітних відмінностей в уже відзначених об'єктивних параметрах художньо-трудового процесу, що й створює можливість для альтернативи – вибору учнями того способу діяльності, який краще відповідає їхнім індивідуальним особливостям.

3. Під час поелементного аналізу процесу виготовлення декоративно-ужиткових виробів нами було виділено такі специфічні види художньо-трудових операцій, які становлять інтерес з точки зору диференціації способів діяльності, а саме: підбір кольорової гами; розробка форми й орнаментальної композиції; підготовка виробу до декорування; виконання декору на поверхні виробу.

4. Ефективність предметних засобів диференціації діяльності є особливо високою на початковій стадії навчання, коли учні лише засвоюють основні техніки декорування, що створює належні умови для подальшого формування індивідуального стилю діяльності та розвитку їхніх естетичних смаків.

Важливу роль у педагогічній взаємодії елементів навчального процесу відіграє літературно правильна й образно насичена українська мова. В художньо-трудої діяльності мова є не лише засобом передачі досвіду, а й

потужним джерелом духовного обміну, культурного взаємозбагачення всіх учасників педагогічного процесу. Внаслідок довготривалої методичної роботи й апробації нетрадиційних типів уроків, методів і прийомів навчання учнів із прилучення до декоративно-ужиткового мистецтва, творчих знахідок педагогів склалася певна система організації навчальної діяльності учнів 5–9 класів на уроках української мови і літератури.

Учителі-словесники, усвідомлюючи функціональні зв'язки декоративно-ужиткового мистецтва з народною писемною творчістю при вивченні народних пісень, приказок, прислів'їв, українських народних казок, залежно від конкретних педагогічних ситуацій використовували цей естетичний потенціал народного фольклору. Уявлення про деякі народні пісні, скоромовки та загадки стосовно трудової діяльності українців, які використовувалися вчителями з метою повчання, заохочення чи докору, нами наведено в додатку 3. Для проведення контрольних робіт вчителями були розроблені особливі підходи до відбору текстів для диктантів, переказів із метою подання учням високохудожніх мистецьких взірців, які варто наслідувати не лише за формою вираження думок, але корисно сприймати також високоморальний зміст того, про що вони повідомляють.

Наш досвід засвідчив, що література рідного краю, зокрема Поділля, є важливим чинником відродження національної культури, духовності, гума-

нізму, естетичної вихованості. Її вивчення допомагає учням осмислити історію рідного краю, його традиції, у них формуються чіткіші уявлення про літературне краєзнавство, розвиваються естетичні смаки. Тим більше, що потенційних можливостей для такої роботи в учителів було достатньо, тому вони знаходили цікавий навчальний та виховний місцевий матеріал. Адже більшість письменників і поетів любили подорожувати рідними краями, намагалися побачити життя свого народу, взяти в ньому участь, відображаючи певний період історичного розвитку, певну епоху, в якій знаходили думки, звичаї, місцевий колорит даного часу. Тому вчителі, формуючи естетичні смаки, зверталися до краєзнавчих матеріалів, щоб показати правдивість відображеного, його типовість, порівняти зображене з дійсністю певної місцевості.

Звернення до історії рідного краю було вкрай важливим ще й тому, що твори письменників Поділля є частиною духовного життя народу, як і традиційне декоративно-ужиткове мистецтво – переходять від покоління до покоління. І хоч проходять роки, однак творчість письменників залишається у місцевих легендах, спогадах про події, пов'язаних з їх перебуванням у даній місцевості. Це давало можливість учителям ознайомлювати школярів з легендами, переказами, спогадами про письменників, з'ясовувати історичні назви міст, сіл, вулиць тощо. Така робота формувала практичну і пізнавальну діяльність учнів, привча-

ла самотійно пізнавати життя, сприяла інтелектуальному розвитку, розвивала естетичні смаки. Адже пізнавальний інтерес учнів є вибіркоким: не все цікавить дітей однаково, а в першу чергу те, що має для них певний сенс, життєвий зміст. Саме місцеві факти мають життєве значення для учнів, бо ж зібрані там, де вони живуть, учаться, стосуються їхнього оточення, їхніх земляків. „Вивчення літератури буде ефективнішим, якщо ми в процесі пізнавальної діяльності спиратимемося на сприймання учнями навколишньої дійсності, коли ця дійсність виступатиме в ролі своєрідного унаочнення, допомагатиме осмислити складний абстрактний матеріал, полегшить його засвоєння, тобто коли вона стане чуттєвою опорою розумової діяльності людини” [3, с. 13].

Використання краєзнавчого матеріалу на уроках української літератури сприяло формуванню естетичних смаків учнів, розвитку творчої думки, виховувало прагнення до пізнання навколишньої дійсності, до пошуків нового, знайомило учнів зі світом духовно-матеріальної культури земляків. Знання, які школярі здобували в процесі вивчення літератури рідного краю, полегшували сприймання художніх творів, допомагали краще зрозуміти чарівний світ декоративно-ужиткового мистецтва. Історія і культура, природа і побут рідної землі органічно входили в життя учнів. Рідний край, відображений у свідомості дитини, поступово формував образ великої Батьківщини, виховував патріотичні

почуття. Тому вчителі на уроках літератури знайомили учнів з рідним краєм, його минулим і сучасним, визначними подіями, що відбувалися в рідній місцевості, письменниками-земляками та їх творами, народними умільцями, які жили і творили на теренах рідного краю. Вони виходили з того, що патріотизм кожної дитини починається з любові до свого дому, своєї малої батьківщини і поступово переростає в усвідомлення себе громадянином великої держави. Кожній національно свідомій особистості властиве „відчуття свого роду, оточення і того клаттику землі, на якому зростає. Саме це відчуття єднає кожного з цілим народом України” [1, с. 5].

Готуючись до уроків літератури, вчителі добирали літературні твори високої художньо-естетичної цінності, поєднували краєзнавчий матеріал з історією, музикою, декоративно-ужитковим мистецтвом рідного краю, цим самим забезпечували формування високих естетичних смаків. Проводячи уроки на природі, під час екскурсій та мандрівок пам'ятними літературними місцями учням пропонувалися творчі завдання: створити оповідання (казку, вірш, есе), записати враження від екскурсії, розповісти щось цікаве. Це допомагало виховувати естетичний смак, а також розвивало спостережливість, власну творчість. Саме знайомство на природі з творами письменників про рідний край збагачувало естетичний досвід учнів. Вони спочатку бачили знайомі місця, ландшафт, кольори, а коли вчитель розпо-

відав про творчість письменника, особливості його творів, у школярів відбувалося пробудження естетичних почуттів.

Щодо доповнення змісту навчальних дисциплін освітньої галузі „Математика”, то ознайомлення учнів з геометричними фігурами поєднувалося з демонструванням вишитих або тканих орнаментів. Визначаючи спільні елементи у геометричних фігурах та давньоукраїнських графічних символах, вчителі математики дійшли висновку, що така діяльність вносить елемент новизни у навчально-виховний процес і викликає в учнів жвавий інтерес. Крім того, у дітей формуються поняття точки, горизонтальних, вертикальних ліній, навички побудови геометричних фігур, орієнтації у просторі та на обмеженій площині.

Пізнання й усвідомлення учнями мистецьких аспектів становлення національної культури створювало сприятливі умови для пробудження і формування в них естетичних смаків, любові до художніх скарбів рідного народу, готовності їх зберігати і примножувати. Адже, як доведено науковцями, якщо особистість усвідомлює мистецьку цінність народної творчості, розуміє, що саме ці естетичні раритети з сивої давнини культивувалися предками і збереглися до нашого часу, то вона (особистість) дорожить цими естетичними ідеалами, втіленими в життя і побут народу [2]. На основі таких ідей ми успішно формували в учнів погляди і переконання, естетичні ідеали і смаки.

Висновки. Отже, прилучення учнівської молоді до декоративно-ужиткового мистецтва сприяє формуванню гідних представників рідного народу, які стануть продовжувачами розвитку національної культури. Воно допомагає учням поглиблювати мистецькі і технологічні знання та вміння, правильно робити свій професійний вибір, гармонійно поєднувати особисті і народні, індивідуальні й загальнонаціональні потреби, приймати самостійні рішення, морально й естетично оцінювати власні дії і вчинки, виявляти естетичні почуття, відстоювати естетичні ідеали. При цьому процес засвоєння учнями декоративно-ужиткового мистецтва, їх художньо-трудова підготовка значно покращить-

ся при умові педагогічної взаємодії між шкільними урочками.

Література:

1. Кожному мила своя сторона: Краєзнавчі нариси про видатних людей: минуле Поділля, обряди і звичаї населення краю / Упоряд. Л.І.Бондарчук, Л.С.Демченко. – Хмельницький: Журфонд, 1977. – 192 с.
2. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с. – Библиогр.: с. 253-254.
3. Пасічник Є.А. Літературне краєзнавство в школі: Навч. пос. – К.: Рад. школа, 1985. – 136 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Трудове навчання. 5-9 класи. – Київ, 2017. – <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html> (офіційний сайт МОН України).

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Єрмак Наталія Валеріївна,

аспірантка Бердянський державний педагогічний університет

У статті охарактеризовано лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови, окреслені концептуальні засади української лінгводидактики, подано аналіз розвитку методичних засад формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови, що має чітку орієнтацію на компетентнісний підхід як об'єктивної вимоги сьогодення.

Автор статті розглядає сучасні підходи до мовної освіти (комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, проблемний, функціонально-стилістичний, соціокультурний та текстовий) як можливість реалізації творчого та інтелектуального потенціалу кожного учня. Поза увагою не залишаються текстоцентричний і технологізований підходи до навчання морфологічних явищ.

Зроблено спробу узагальнити завдання вчителя при формуванні текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української

мови, а також схеми методів та прийомів, що виступають підґрунтям лінгводидактичного підходу до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови.

Ключові слова: лінгводидактика, текстотворчі уміння, принципи навчання мови, текстотворчі компетентності, методи та прийоми вивчення морфології української мови.

Постановка проблеми. У роки незалежності України зародився термін „українська лінгводидактика”, яка в більш загальному трактується як наука, що досліджує зміст, форми,

принципи, способи і засоби навчання української мови як рідної та державної. І хоча вона спирається на загальнодидактичні засади, на яких будується навчання мови взагалі, усе ж має низку особливостей, що впливають зі згаданих вище документів, і спрямовані на вироблені вченими концептуальні засади. Концептуальні засади української лінгводидактики наведені на рисунку 1.1.

Поряд із цим реалізація проекту „Нова українська школа”, який було

Поряд із цим реалізація проекту „Нова українська школа”, який було ухвалено рішенням колегії Міністер-

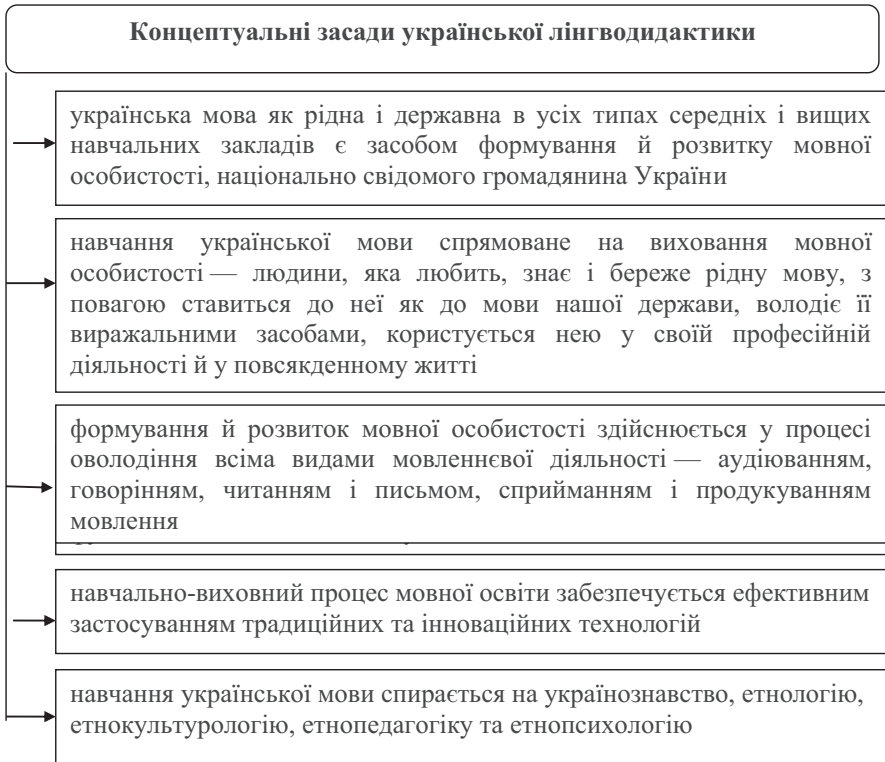


Рис.1.1. Концептуальні засади української лінгводидактики

ства освіти і науки України 27 жовтня 2016 року в якості ключового вектору розвитку освіти, визначає 10 ключових компетентностей, серед яких чільне місце посідає, „ спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома,

у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування.” [10, с. 11]. А отже, формуванню текстотворчих умінь учнів нової школи відводиться особливе місце. Все це зумовлює необхідність розгляду, систематизації та обґрунтування лінгводидактичного підходу саме до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови.

При цьому лінгводидактичний підхід передбачає розгляд та обґрунтування саме методичних аспектів даного питання.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розвиток методичних засад формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови здійснюється завдяки таким вченим, як О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська та інші. Також розробкою лінгводидактичного підходу до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови займаються учені-лінгвісти А. Загнітко, І. Кочан, Л. Мацько, Л. Струганець, М. Плющ та інші. Чимало талановитих лінгводидактів і серед кандидатів педагогічних і філологічних наук, які своїми працями впродовж тривалого часу розв'язують теоретичні і практичні проблеми методики навчання української мови і сприяють реалізації стандартизованої мовної освіти (О. Караман, Т. Мельник, А. Нікітіна, С. Омельчук, Т. Окуневич, Г. Передрій, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова та інші).

В українській лінгводидактиці проблема мовної особистості виникла на концептуальному рівні (концепції мовної освіти в середній школі Л. Мацько, С. Єрмоленко, О. Біляєва та ін.), а далі почала досліджуватися вченими-лінгводидактами і поступово реалізовуватися у практиці вчителів-словесників та викладачів вищої школи. У докторській дисертації Л. Паламар уперше в українській лінгводидак-

тиці визначає теоретичні засади розвитку мовної особистості студента. М. Вашуленко, О. Хорошковська, Т. Донченко, М. Пентиліук, С. Караман, Т. Симоненко, О. Горошкіна та ін. розвивають ідеї формування мовної особистості у своїх наукових працях, підручниках і посібниках для різних ланок мовної освіти. Необхідність формування мовної особистості спонукала до визначення найголовніших аспектів навчання української мови.

Лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови повинен мати чітку орієнтацію на компетентнісний підхід, що є об'єктивною вимогою сьогодення.

Водночас провідними ознаками компетентнісного підходу науковці (З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Ісаєва, О. Копусь, Л. Мамчур, Н. Перхайло, О. Семенов, О. Глазова, Л. Сугейко та ін.) вважають такі:

- загальносоціальне і особистісне значення сформованих знань, умінь, навичок роботи з текстами різної складності при застосуванні різноманітних способів продуктивної діяльності учнів основної школи;
- формування текстотворчих компетенцій як сукупності змістових орієнтацій, що базуються на досягненні національної та загальнолюдської культури;
- створення ситуацій для комплексної перевірки вмінь практичного застосування знань і набуття ціннісного життєвого досвіду;

– інтегративна характеристика виявлення особистості, пов'язана з її здатністю вдосконалювати знання, уміння і способи діяльності;

– концентрація на кінцевих результатах навчання, що перевіряються у виробничих умовах;

– уміння розв'язувати практичні завдання;

– конкурентоспроможність у професійній сфері.

У контексті компетентнісного підходу до формування текстотворчих умінь важливим виступає принцип вивчення морфології української мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках, що передбачає врахування того, що морфологія української мови є складною багаторівневою системою, рівні якої містять набір певних мовних одиниць, тісно пов'язаних між собою. Врахування цих зв'язків під час вивчення морфології української мови дасть учням змогу усвідомити мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, а також осмислити внутрішні закономірності кожного рівня мови.

Мета статті. Проаналізувати лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи у процесі навчання морфології української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми вважаємо, що лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови повинен будуватись на та-

ких елементах: складові текстотворчих умінь, завдання вчителя при формуванні текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови, державні вимоги до рівня сформованості текстотворчих умінь, принципи, методи та прийоми навчання. Уточнення окремих елементів лінгводидактичного підходу до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови можна вважати головним науково-практичним завданням даного підрозділу.

Стосовно виокремлення складових текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови, які повинні лягти в основу лінгводидактичного підходу, можна зауважити про наявність двох основних підходів: загального, що передбачає їх групування, та конкретного з подетальним описом кожної складової. Важливим є те, що обидва підходи не протирічають один одному.

Більш загальний підхід передбачає групування складових у вигляді наступних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, морально-духовний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, мовно-мовленнєвий [1; 4].

Другий більш конкретний підхід, автором якого є Т. Кавицька, передбачає наступні складові текстотворчих умінь учнів основної школи:

1) метатекстова мікрокомпетенція, що включає загальні знання про текст як засіб комунікації, створений для певних цілей та адресатів; усвідомлення

текстотворення як умотивованої, цілеспрямованої та культурологічно зумовленої діяльності; усвідомлення важливості фонових знань для інтерпретації та створення текстів; базові знання про жанри текстів та їх ознаки;

2) текстотипологічна мікрокомпетенція – знання про специфіку текстотворення, уміння аналізувати культурні та комунікативні особливості висловлювань, уміння віднайти функціональні текстові маркери у текстах різних жанрів, уміння порівнювати тексти;

3) текстопродуктивна мікрокомпетенція – це вміння будувати та редагувати тексти [14].

Важливим в забезпеченні якості формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови є спрямована дія вчителя на учня, яка реалізується завдяки спеціально розробленим завданням, що повинен виконувати вчитель з метою формування в учня повного переліку передбачених текстотворчих компетентностей.

Слід зауважити, що лише у разі належного виконання таких завдань може бути досягнута мета формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови.

Найбільш повним та доцільним є підхід до виокремлення завдань вчителя при формуванні у учня текстотворчих умінь, згідно з яким основними завданнями є „забезпечити засвоєння учнями знань про істотні ознаки частин мови і вироблення вмінь і навичок їх розпізнавати, визначати морфоло-

гічні ознаки форми слова, правильно і стилістично доцільно вживати слова різних частин мови, будувати з них тексти різних стилів і типів мовлення” [2, с. 75]. Ефективна реалізація окреслених завдань базується на застосуванні сучасних підходів до мовної освіти: комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, проблемного та текстового.

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує формування та розвиток умінь учнів уживати різні частини мови в кожному з видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Причому, чинна шкільна програма чітко орієнтує вчителя-словесника на роль слів різних частин мови та умінь утворювати їх форми в побудові власних висловлювань, сприймання та відтворення готових текстів, здійснення редагування мовлення [4].

Особистісно орієнтований підхід є потужним засобом реалізації творчого та інтелектуального потенціалу кожного учня як суб'єкта навчального процесу з урахуванням його здібностей, особистісних запитів, інтересів та прагнень. Власне цей підхід є надважливим на етапі перевірки навчальних досягнень учнів, оскільки саме він створює можливості для виявлення труднощів учнів та їх подолання.

Основою проблемного підходу до навчання морфології української мови є створення проблемних ситуацій, що мають приховану суперечність. Згідно зі М. Шкільником, способи створення проблемних ситуацій на уроках мор-

фології можуть бути різними: під час проблемної розповіді вчителя, роботи з таблицею, виконання нестандартних завдань, постановки проблемного питання, спостереження над мовою тощо.

Формування та розвиток текстотворчих умінь і навичок учнів основної школи є неможливим без роботи над текстом, що обґрунтовує необхідність застосування текстоцентричного підходу до навчання морфологічних явищ. Текст є тією мовною одиницею, що ілюструє можливості морфологічних явищ у їх взаємодії, забезпечує розвиток умінь їх зіставляти, аналізувати, групувати та узагальнювати. За цього підходу вивчення морфології здійснюється на основі тексту, а значить у єдності змісту та форми. Це дозволяє здійснити перехід від формування певною мірою підготовчих мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів (саме до них відносимо такі морфологічні вміння як уміння знаходити слова різних частин мови, визначати їх морфологічні ознаки тощо) до розвитку комунікативних умінь та навичок школярів, що становлять уміння вищого порядку і безпосередньо застосовуються учнями у процесі мовленнєвої діяльності.

Результат навчання морфології в школі – це цілий комплекс морфологічних умінь і навичок. Чинна шкільна програма визначає державні вимоги до рівня підготовки учнів з морфології, зокрема учні 5-9 класів повинні оволодіти такими морфологічними вміннями й навичками:

- розпізнавати частини мови;
- визначати постійні й непостійні ознаки частин мови;
- визначати синтаксичну роль слів;
- правильно утворювати частини мови відповідно до відомих способів словотвору;
- правильно утворювати форми слів різних частин мови відповідно до граматичних норм;
- правильно і стилістично доцільно використовувати в мовленні граматичні форми слів з урахуванням їх функціонального призначення;
- виконувати морфологічний розбір слова;
- правильно писати слова різних частин мови з вивченими орфограмами.

Морфологічні теми у шкільному курсі мови є одними із найбільш складних для учнів, оскільки більшість граматичних понять є абстрактними, не мають визначення в шкільних підручниках (наприклад, поняття рід, число, відмінок тощо). Тому технологізований підхід до вивчення частин мови у школі потребує методично продуманої роботи над попередженням та виправленням типових помилок учнів у роботі з морфологічним матеріалом. Зокрема, до основних труднощів учнів на уроках морфології української мови відносимо такі: сплутування граматичних понять (частина мови і член речення, прийменник та прислівник тощо); розмежування самостійних і службових частин мови, омонімічних частин мови та їх форм: апельсиновий сік – сік траву, піднятися догори – дійти до гори Говерли і

под.; визначення частиномовної приналежності слова у зв'язку з переходом однієї частини мови в іншу: відомий учений – учена людина, кохана дівчина – лист від коханої.

До основних завдань учителя в процесі формування в учня текстотворчих вмінь доцільно, крім того, віднести й такі завдання:

1) виробити чітке уявлення про систему морфологічних груп слів, про синтаксичну функцію слів у словосполученні і реченні;

2) ознайомити учнів зі складом частин мови, поділом їх на самостійні і службові, виділенням в особливу частину мови вигуків;

3) забезпечити усвідомлення учнями форм словозміни, якою характеризуються частини мови, навчити правильно використовувати ці форми для побудови словосполучень і речень;

4) ознайомити зі словотворенням частин мови;

5) виробити здатність до формування граматичних понять.

Особливу увагу потребує конкретизація останнього завдання. Так, учені-методисти (М. Вашуленко, С. Дорошенко) визначають чотири етапи процесу формування граматичних понять. Перший етап передбачає аналіз мовного матеріалу задля виокремлення істотних ознак поняття. Виконанням таких операцій, як аналіз і синтез, учні абстрагуються від лексичного значення слів і виділяють граматичні ознаки, типові для даного мовного явища. Другий етап формування граматичних понять полягає в узагаль-

ненні істотних ознак, установленні зв'язків між ними та в уведенні терміна, засвоєння якого полегшує оперування граматичним поняттям. Своєчасне ознайомлення учнів з терміном сприяє швидкому виокремленню, уточненню та глибокому засвоєнню поняття. Третій етап пов'язується з уточненням суті ознак поняття і зв'язків між ними. Четвертий етап формування граматичного поняття полягає в конкретизації поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування одержаних знань.

Л. Скуратівський зауважує: „На початку вивчення морфології необхідно аби учні вивели і сформулювали основні ознаки поняття „частина мови”: загальне значення, граматичні ознаки, синтаксичну роль, що дасть змогу використовувати їх як план дослідження більш конкретних понять – іменника, прикметника та інших самостійних частин мови. Тобто кожна частина мови вивчатиметься не як абсолютно нове поняття, а розглядатиметься як частковий вияв більш загального. Тим самим будуть забезпечуватися системність, міцність знань школярів” [11, с. 88].

Опрацювання морфології на основі формування текстотворчих умінь учнів основної школи, забезпечує виконання таких важливих завдань:

- ознайомлення учнів зі стилістичним використанням морфологічних одиниць;
- формування умінь і навичок зв'язного мовлення.

У цьому сенсі, провідними підходами на сучасному етапі шкільної освіти є передусім такі: комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, соціокультурний, компетентнісний. Упровадження окреслених підходів можливе за умови навчання мови на текстовій основі. Саме текст дає змогу репрезентувати різноманітні ознаки мови як системи, забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, уможливорює усвідомлення будь-яких відтінків лексичних і граматичних значень слів, словоформ, конструкцій, стилістичних особливостей використання. Лінгвістичного обґрунтування вимагає вибір методичних засобів навчання – методів опрацювання навчального матеріалу, способу організації навчальної роботи. При цьому необхідно враховувати три основні чинники:

- 1) характер навчального матеріалу з морфології;
- 2) рівень мовного розвитку школярів;
- 3) особливості мовного середовища, його розвивальний потенціал.

Нами зроблено спробу узагальнити окреслені вище завдання та представити їх в графічному вигляді (рис.1.2.)

На нашу думку, окреслені на рисунку 1.2. завдання, найбільш доцільні та можуть бути використані в якості головних орієнтирів при побудові методичного забезпечення процесу формування текстотворчих умінь.

Згідно з державними вимогами якості сформованості текстотворчих умінь можна зазначити наступне. Програмами визначено державні вимоги

до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Зокрема внаслідок навчання морфології учні повинні оволодіти такими уміннями й навичками: розпізнавати частини мови, визначати їх постійні й непостійні ознаки, синтаксичну роль, правильно утворювати частини мови відповідно до відомих способів словотвору, використовувати в мовленні окремі граматичні форми частин мови з урахуванням їхнього функціонального призначення.

При цьому, залежно від своєрідності навчання в школах різних типів, визначаються особливості вивчення морфології. В усіх типах шкіл питома вага надається комунікативно-діяльнісному, функціонально-стилістичному, когнітивному, соціокультурному підходам. У школах та класах з поглибленим вивченням предмета надається перевага лінгвістичному аспекту, що зумовлено метою та принципами навчання в цих типах шкіл. Поряд з базовими учні засвоюють такі поняття, як граматичне значення, граматична форма, граматична категорія, перехідність-неперехідність, стан та ін. Сприяють удосконаленню усного та писемного мовлення методично адаптовані історичні відомості про мовні явища, етимологічні коментарі тощо. Заглиблення в лінгвістичну теорію стає основою навчально-дослідної роботи.

Як зазначалось вище, в основі лінгводидактичного підходу також доцільно зосередити принципи, за якими повинен здійснюватись процес формування текстотворчих умінь.

Завдання вчителя при формуванні текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови

→ Забезпечити засвоєння учнями знань про істотні ознаки частин мови і вироблення вмій і навичок їх розпізнавати, ознайомити учнів із поділом їх на самостійні і службові, виділенням в особливу частину мови вигуків

→ Сформувати здатність визначати морфологічні ознаки форми слова

→ Забезпечити здатність правильно і стилістично доцільно вживати слова різних частин мови, формувати граматичні поняття, будувати з них тексти різних стилів і типів мовлення

→ Виробити чітке уявлення про систему морфологічних груп слів, синтаксичну функцію слів у словосполученні і реченні;

→ Забезпечити усвідомлення учнями форм словозміни, якою характеризуються частини мови, навчити правильно використовувати ці форми для побудови словосполучень і речень

Рис.1.2. Завдання вчителя при формуванні текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови

Такі принципи є своєрідними принципами навчальної діяльності вчителя, шляхами взаємодії вчителя і учнів, це вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки і проведення уроків української мови.

Дослідники розрізняють загальнодидактичні і специфічні принципи навчання. Серед традиційних загальнодидактичних принципів виокремлюють науковість, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, зв'язок теорії з практикою,

наочність, свідомість, доступність викладу. До сучасних загальнодидактичних принципів зараховують гуманізацію, гуманітаризацію, співтворчість і співробітництво, розвивальний характер навчання, індивідуалізацію, диференціацію, оптимізацію і т. ін.

К. Плиско, визначаючи лінгводидактичні основи навчання морфології української мови на сучасному етапі розвитку освіти, підкреслює, що система принципів навчання мови доповнилась наступними принципами: комунікативно-діяльнісний, проблемно-пошуковий, культурологічний та

ін.[13]. На думку І.Р.Гальперіна, С.О.Карамана, Маркова А.К. [5, 6, 7], методика вивчення частин мови ґрунтується на специфічних принципах, що усталилися в сучасній лінгводидактиці:

- вивчення частин мови у зв'язку з фонетикою, лексикою та іншими розділами;
- вивчення частин мови на синтаксичній основі;
- вивчення системи відмінювання частин мови і словотвору у зв'язку з орфографією;
- вивчення частин мови в поєднанні з розвитком мовлення.

Опрацювання морфології крізь призму формування текстотворчих умінь учнів основної школи здійснюється задля:

а) диференціації певних морфологічних одиниць, точніше спільнокореневих слів, що належать до різних частин мови (один, одиниця; дзвонити, дзвонар) або різних граматичних форм (точити ножі – точити ляс), омоформ одного слова (три як числівник і як дієслово) чи однозвучних слів та сполучень слів (чи не сон це? чи не сонце?);

б) установлення граматичних ознак незмінюваних слів (іменників іншомовного походження, прислівників);

в) формування уявлення про певний розряд слів, наприклад, про відносні займенники, що служать для зв'язку частин складного речення, чи прийменники, які є засобом структурного оформлення словосполучень;

г) запобігання ряду помилок (по старому шляху, по-старому);

г) ознайомлення з такими поняттями, як дієприкметниковий та дієприслівниковий звороти.

Саме задля досягнення перелічених цілей й формуються принципи здійснення практичної діяльності вчителя в контексті формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови.

Окремого напряму дослідження потребує уточнення прийомів та методів, за допомогою яких учитель чинить вплив на учня.

Так, наприклад, Н.Бородіна вважає, що лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи визначає вибір специфічних прийомів навчання. Найбільш ефективними, на її думку, є: морфологічний розбір (повний або частковий, усний або письмовий), розмежування аналогічних слів, постановка слова в потрібній формі, що належать до різних частин мови; зіставлення граматичних форм; заміна одних форм іншими; спостереження над функціонуванням паралельних морфологічних форм; складання словосполучень і речень з певними формами слів; алгоритмізація і т. ін. [3]. Вдумливого підходу потребує застосування на уроках мовних ілюстрацій, дидактичного матеріалу вправ. Крім вимог до змісту, він повинен задовольняти і вимоги суто лінгвістичні. Добираючи вправи, треба дбати, щоб їх виконання допомагало практично осмислити теоретичний матеріал, зробити його надбанням мовного досвіду кожного учня,

забезпечувало формування текстотворчих умінь. Системні знання про лінгвістичну природу частин мови, функціональну роль у мовленні сприятимуть мовленнєвому розвитку школярів, формуванню мовної і мовленнєвої компетенції учнів. Вивчення морфології за допомогою даних прийомів сприяє формуванню мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок учнів, знайомить школярів із морфологічними нормами сучасної української літературної мови, вчить їх правильно утворювати та вживати слова різних частин мови та їх форми, активізує навички словотворення. Крім того, засвоєння морфологічних понять та явищ розвиває текстотворчі уміння учнів основної школи, що в подальшому готує їх до складання зовнішнього незалежного оцінювання та написання творчих завдань.

Окрім загальноприйнятих методів навчання, учитель повинен використовувати дослідницьку діяльність в сукупності існуючих прийомів, що в остаточному сприятиме повноцінному розвитку мовної особистості на заняттях з морфології. До основних прийомів стимулювання дослідницької активності на уроці вивчення морфології української мови відносяться: формулювання проблемних питань, розв'язання проблемних ситуацій, застосування лінгвістичних ігор з елементами дослідження тощо. Разом із граматичними спостереженнями, граматичними задачами, проблемними завданнями тощо одним із найбільш дієвих та ефективних методів у проце-

сі навчання морфології, на думку більшості вчених, є текстотворчий експеримент. Це найвищий щабель мовного аналізу, який вимагає від учнів різнобічного та глибокого знання мови в усіх її деталях, у взаємодії всіх одиниць. Передусім це пов'язано з тим, що мовні категорії граматичного рівня можуть стати доступними для розуміння учнями тільки за умови, якщо аналітично виокремлювати їх із відповідних мовних одиниць, на матеріалі яких можна чітко визначити їх функції і взаємодію.

Під текстотворчим експериментом розуміється прийом відтворення тексту, яким у процесі вивчення морфології української мови виступають морфологічні одиниці (частини мови), граматичні категорії (рід, число, відмінки, час, спосіб тощо), морфологічні норми. Цей прийом ґрунтується на таких мисленнєвих операціях, як зіставлення й порівняння, трактування й аналіз, інтерпретація з елементами висловлення власного підходу до розуміння теми висловлювання, що лежать в основі застосування різних частин мови для передачі власної думки тощо. Ці творчі завдання спонукають учнів до активної роботи, у процесі якої вони не отримують готову інформацію, а повинні самостійно або під керівництвом учителя знайти правильне його розв'язання. На думку даних вчених, на уроках вивчення частин мови у школі для повноцінного формування мовної особистості достатньо важливим є активне застосування дослідницьких та проблемних методів на-

вчання, текстотворчого експерименту, що розвивають творчу самостійність учнів, активізують їхню пізнавальну діяльність, сприяють усвідомленому засвоєнню морфологічних знань, формуванню міцних умінь на рівні творчого застосування теоретичного матеріалу. Знання морфології – невід’ємна складова текстотворчої діяльності учнів, процесу формування мовної особистості. Водночас слід підкреслити важливість оптимального відбору методів та прийомів, серед яких перевагу надавати таким специфічним видам роботи, як морфологічний аналіз, граматична заміна, утворення морфологічних форм тощо. Урахування синтаксичних зв’язків слів та їх форм створює умови для проведення різноманітних вправ, спрямованих не тільки на закріплення теоретичних відомостей, а й на вдосконалення навичок зв’язного мовлення та підвищення рівня мовної культури учнів. На сьогодні пріоритетними залишаються інноваційні методи формування текстотворчих вмінь (інтерактивні, проектні, комунікаційно-інформаційні, імітавальні (рольові і ділові ігри) та ін.). Окремо слід назвати метод моделювання мовленнєвого висловлювання, що передбачає імітацію умов природного спілкування. Даний метод реалізується через низку прийомів:

1) комунікативні ситуації, спрямовані на формування поняття про екстралінгвістичну основу міркувань (на основі моделі акту текстового спілкування);

2) проблемно-оцінні ситуації, що озвучують вміння розв’язувати різні

проблеми і формують оцінні вміння школярів;

3) дискусійні ситуації, які виробляють вміння толерантно, коректно обстоювати свої думки, дозволяють навчати повазі до міркувань опонента (наприклад: „Доберіть власні аргументи...”, „Обґрунтовано підтвердіть/спростуйте думку...”, „Запропонуйте альтернативне рішення проблеми...”);

4) ігрові ситуації, котрі наближають учнів основної школи до умов реального спілкування, дозволяють не тільки розв’язувати конкретні дидактичні завдання, але й за допомогою рольового перевтілення оволодівати певними моделями поведінки у різних життєвих ситуаціях.

З урахуванням наведених вище міркувань можна надати узагальнену схему методів та прийомів, що виступають підґрунтям лінгводидактичного підходу до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови (рис.1.3).

Наведені на рисунку 1.3. методи та прийоми, на нашу думку, є найбільш доцільними для використання з позиції впливу на якість формування текстотворчих компетентностей, а зазначений перелік може вважатися вичерпним.

З урахуванням зазначеного вище можна надати графічне зображення лінгводидактичного підходу до формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови (рис.1.4):

З урахуванням зазначеного можна зробити ґрунтовний висновок, що ви-



Рис.1.3. Методи та прийоми формування текстотворчих умінь учнів основної школи в процесі навчання морфології української мови як підґрунтя лінгводидактичного підходу



Рис.1.4. Лінгводидактичний підхід до формування текстотворчих умінь учнів основної школи у навчанні морфології української мови

вчення учнями основної школи механізмів текстотворення сприятиме усвідомленню ними того, що побудова й функціонування тексту відбувається за певними законами, які можуть і мають опановуватися.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. У подальшому планується дослідити проблему формування текстотворчих умінь у змісті навчання морфології української

мови та стан сформованості текстотворчих умінь в учнів основної школи (на матеріалі морфології).

Перелік використаної літератури

1. Божко О. П. Текстотвірні вміння й навички як основа формування текстотвірної компетентності учнів [Електронний ресурс] /
2. О. П. Божко. – Режим доступу: http://imidg.ucoz.ua/elgurnal/vyp21/4/bozhko_tezi-zaporizhzhja.pdf

3. Бондаренко М. Формування комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках світової літератури/ Маргарита Бондаренко// Всесвітня література у сучасній школі. – 2012. – №4 (375). – С. 12-14.
4. Бородіна Н. Технологізація розвитку мовної особистості учнів засобами морфології української мови // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – 2016. – № 4 (55). – С. 17-21.
5. Витошко М. Комплексний аналіз художественного тексту як спосіб формування текстової компетенції у студентів філологічних спеціальностей вузів / М. Витошко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 139–143.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
7. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Станіслав Олександрович Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
8. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1974. – 240 с.
9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с. № 4 (55), грудень 2016.
10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова: Українська література. 5-9 класи. – К.: Освіта, 2013. – 160 с.
11. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О.Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2011. – 844 с. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5–9 класи): Програма [Електронний ресурс] / Укладачі: Г. Т. Шелехова, М.І. Пентиліук, В. І. Новосолова. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>.
12. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови: [посібник для вчителя] / Л. В. Скуратівський. – К.: Радянська школа, 1987. – 144 с.
13. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕС, 2005. – 383 с.
14. Плиско К. М. Лінгводидактичні основи навчання української мови в середніх закладах освіти / К. М. Плиско // Педагогічні науки: [зб. наук. праць]. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – Вип. 31. – С.34–37.
15. Кавицька Т. І. Система вправ для формування текстотворчої компетенції у письмовому перекладі на іноземну мову / Т. І. Кавицька // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г.Шевченка. – Вип. 92. – Серія: Педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – С. 112–125

СУТНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Стеценко В. І.

викладач кафедри менеджменту ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

SATISFACTION OF TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS

У статті розглядаються сутність технології організації навчального процесу як прояв загального процесу технологізації педагогічної та управлінської діяльності вищих навчальних закладів.

Ключові слова: педагогічна технологія, освітня технологія, технологія організації навчального процесу, педагогічна інновація.

В статье рассматриваются сущность технологии организации учебного процесса как проявление общего процесса технологизации педагогической и управленческой деятельности высших учебных заведений.

Ключевые слова: педагогическая технология, образовательная технология, технология организации учебного процесса, педагогическая инновация.

The article deals with the nature of the organization of the educational process technology as a display of the general process of technologization of the pedagogical and management activity of higher educational establishments.

Keywords: pedagogical technology, educational technology, technology of the educational process, organization educational innovation.

Постановка проблеми. Значну увагу сучасні науковці приділяють проблемі педагогічних технологій [1; 2; 4; 6]. Освітнянські питання завжди мають залишатися осередком уваги суспільства, держави, кожної окремої людини з громадянськими позиціями. Адже освіта визначає духовний, інтелектуальний, економічний і культурний потенціал держави. Орієнтована на майбутнє, вона є джерелом, найпріоритетнішою сферою, від якої залежить основне – формування особистості у

вільному демократичному суспільстві, яка спроможна самостійно і свідомо будувати особисте життя, виховувати дітей у дусі загальнолюдських цінностей з урахуванням традицій української нації, її культури, соціальної відповідальності, патріотизму, поваги до інших національностей, усвідомлення особистого і суспільного значення високої професійної компетенції та добросовісності.

Стратегічний напрям розв'язання нагальних освітнянських проблем спо-

нукає щонайперше обґрунтувати концепцію реформи освіти, осередком якої є передові технології організації навчального процесу. Навчальний процес у вищих навчальних закладах має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Одну з основних ідей реформування системи вищої освіти сформулюємо так: ефективність процесу навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки моделюванню і впровадженню нових технологій організації навчального процесу.

Термін «технологія організації навчального процесу» буде виходити з терміну «педагогічна технологія», але сутність цих двох понять буде різною. Педагогічна технологія – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично обумовлених процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлені цілі навчання [5, 126]. Педагогічна технологія – відносно нове поняття у педагогічній науці. У 60-70-ті роки XX століття воно асоціювалося головним чином з методикою застосування технічних засобів навчання. В цьому розумінні воно використовується в багатьох закордонних публікаціях; у США видається спеціальний науковий журнал «Educational Technology».

Будь-яке теоретичне знання потребує засобів для практичної реалізації, які здебільше виступають у вигляді технологій. Поняття «освітня техноло-

гія» входить у широкий обіг педагогічної громадськості. Є різні погляди на освіту, педагогіку. Одні вважають педагогіку наукою, інші мистецтвом, а для більшості викладачів це повсякденна праця. Елітарний погляд на педагогічну діяльність як на мистецтво за усією своєю привабливістю має істотні вади. Цей підхід потребує неординарних особистих якостей і виступає в суперечність з реаліями життя. Прикладом є авторські технології навчання, які дають чудовий результат в авторському виконанні, але без очікуваного результату за широкого використання.

Безумовно, різноманітні підходи повинні існувати, вони спонукають педагогіку розвиватися. Але чисельна армія працівників освіти не сприймає загальнотеоретичних винаходів науковців. І такий прагматичний підхід до науки має право на існування, як і на увагу. Розв'язання проблеми прагматизації наукових знань природнім шляхом приведе до освітніх технологій, що мають примирити науковців, митців і практиків і дадуть усім широке поле діяльності.

Сучасне розуміння технології орієнтується на необхідність забезпечення кінцевого результату педагогічного процесу. Є різні визначення цього поняття як техніки реалізації навчального процесу. Г.П. Щедровицький [9, 27] зробив спробу систематизувати «освітню технологію». Запропонували розглядати їх в трьох аспектах: науковому, за яким освітні технології є частиною педагогічної науки, що вивчає і розро-

бляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; процесуально-описовому, згідно з яким – це алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту і засобів для досягнення планових результатів навчання; процесуально-дієвому – як технологічний процес, функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

У практиці поняття «освітня технологія» використовується на трьох рівнях. Перший – загальнопедагогічний: загальнодидактична, загальновиховна технологія характеризує цілісний освітнянський процес у регіоні, в навчальному закладі на певному ступені навчання. Другий – предметно-методичний: освітня технологія використовується в значенні «окрема методика». Це сукупність засобів та методів для реалізації певного змісту навчання і виховання в рамках одного предмету, класу. Третій – локальний (модульний рівень), коли на перше місце виходить технологія окремих частин навчально-виховного процесу (окремих видів діяльності – формування понять, виховання особистісних якостей, засвоєння нових знань, повторювання і контроль, самостійна робота тощо).

Основними технологічними мікроструктурами є: прийоми, ланки, елементи тощо. Шикуючись у логічний ланцюг, вони створюють цілісну освітню технологію (технологічний процес). Технологічна карта – більш-менш деталізований опис процесу у вигляді покрокової, поетапної послідовності

дій. Технології максимально пов'язані з навчальним процесом, діяльністю викладачів і тих, хто навчається. Тому структуру технології навчання складають: концептуальна основа; змістовна частина (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності тих, хто навчається, та діяльності викладачів – управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу). В технології організації навчального процесу повинні бути всі ознаки системи: цілісність, взаємний зв'язок усіх частин, логіка процесу, її властиві керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варіювання засобів і методів, корекція результатів. Сучасні освітні технології повинні гарантувати досягнення певного рівня навчання, бути ефективними за результатами і оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

За визначенням Асоціації з педагогічних комунікацій та технологій США, «технологія навчання» – комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем планування, забезпечення, оцінювання та управління розв'язком, що охоплюють всі аспекти засвоєння знань. Термін «освітня технологія», з'явився в педагогіці порівняно недавно. В 30-ті роки в США розпочалася технологічна революція в освіті, яка породила дискусію про сутність, предмет, концепції і джерела розвитку освітньої технології

[5]. Трансформація терміну – від «технології в освіті» до «технології освіти» – відповідає зміні його змісту, який охоплює чотири періоди.

Перший (40-ві – середина 50-х років): у вищих навчальних закладах з'являються технічні засоби запису і відтворення звуку та проєкції зображення. Під технологією навчання розуміють використання комплексу технічних засобів навчання.

Другий період (середина 50 – 60-х років): виникає технологічний підхід, теоретичною базою якого стала ідея програмованого навчання. Фахівці програмованого навчання й аудіовізуальної освіти поступово знаходять спільну мову в рамках нової дисципліни – педагогічної технології.

Для третього періоду (70-ті роки) характерними є три особливості: насамперед – це активна підготовка професійних педагогів-технологів; технологія організації навчального процесу розробляється на основі системного підходу; дослідники розуміють технології навчання як вивчення, розроблення і застосування принципів оптимізації на основі найновіших досягнень науки і техніки.

Четвертий період (від середини 80-х років): створюються комп'ютерні лабораторії і дисплейні класи, зростає кількість і підвищується якість педагогічних програмових засобів, використовуються системи інтерактивних відеозасобів.

Таким чином:

- сучасна система освіти потребує докорінного реформування, але вжити

державною заходи не здатні розв'язати цю проблему, бо стосуються лише зовнішньо-структурного аспекту перебудови освіти як галузі і не чіпають внутрішньої її суті, не вирішують основного конфлікту між сучасними вимогами до освіти і тим, що вона може дати в своєму теперішньому стані;

- аналіз вітчизняного й закордонного досвіду дає змогу зробити висновок, що сьогодні у світі немає цілісної ефективної освітньої системи, яку можна було б взяти за взірець; вітчизняна система освіти не може бути запозичена десь, вона має відповідати культурі, менталітету, економічному стану в державі;

- нагальною проблемою є побудова системи освіти з національними особливостями, сучасним рівнем педагогіки, психології, інформаційних технологій та інших наук;

- цивілізованим способом реформування освіти, підвищення ефективності навчання є проєктування, створення й впровадження передових інноваційних освітніх систем і технологій.

Необхідність у розробці технології організації навчального процесу обумовлюється:

- нагальною потребою у підвищенні ефективності навчального процесу;

- технологізацією педагогічної діяльності, що вимагає відповідної технологізації організаційної діяльності;

- накопиченням значної кількості теоретичного матеріалу з проблеми організації навчального процесу та актуальністю проблеми її узагальнення, упорядкування у більш сприятливій формі для її використання.

Розглянемо ці положення. У педагогічній теорії виявлено закономірність взаємовизначення підсистеми, яка управляє та підсистеми якою управляють [7]. Тобто ефективність навчального процесу значною мірою залежить від вирішення численних організаційних питань, а на вирішення організаційних питань значно впливають особливості навчального процесу.

Запровадження кредитно-модульної системи як єдиної для всіх викладачів навчального закладу освітньої технології загострює низку проблем, пов'язаних з мотивацією, підготовкою та оцінкою діяльності працівників.

І раніше працівники вищих навчальних закладів працювали за єдиною освітньою технологією, але вона була традиційною, і тому не виникало проблеми її одночасного запровадження. Необхідність за короткий термін перейти на нову освітню технологію певною мірою порушує автономію викладача вищого навчального закладу. У зв'язку з цим актуальною стає проблема створення технології організації навчального процесу, яка б відповідала реаліям сьогодення. Для вирішення цієї проблеми існують наукові передумови. Наукою накопичено певний обсяг інформації з окремих проблем організації навчального процесу у вищих навчальних закладах [3; 6; 8].

Функцію методологічних засад під час розробки технології організації навчального процесу виконують положення щодо тлумачення понять «технологія» та «організація».

Під технологією розуміють засіб реалізації конкретного складного процесу шляхом його розтину на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконують більш чи менш інваріантно, та мають на меті досягнення високої ефективності. Використання технології пов'язують з розробкою певних правил та використанням ефективних методів впливу на відповідні процеси [3, 36].

Сутність технології знаходить свій прояв через два головних поняття: процедура та операція. Процедура – це сукупність дій (операцій), за допомогою яких здійснюється той чи інший основний процес (фаза, етап), який відбиває суть даної технології. Операцію можна охарактеризувати як безпосередній практичний акт вирішення певного завдання в межах даної процедури організації навчального процесу. Операція – це однорідна, логічно неподільна частина процесу управління, спрямована на досягнення певних цілей. Її виконує один або декілька виконавців [3, 48].

Технологія дає опис процедур та операцій, обов'язкових для вирішення завдань організації навчального процесу. Сенс технологізації полягає у тому, щоб визначити та найбільш раціональним засобом розподілити порядок процедур, які забезпечують ефективне функціонування навчального процесу.

Поняття «організація» відбиває процес створення системи або переведення вже існуючої системи у новий стан. Організацію можна розглядати як сукупність дій, за допомогою яких відбува-

ється упорядкування складових навчального процесу для досягнення його мети. Сенс організації навчального процесу – інтегрувати зусилля працівників навчального закладу, регулювати їх та спрямовувати на вирішення завдань навчального процесу.

Таким чином, технологія організації навчального процесу – це цілеспрямований організаційний вплив на навчальний процес в цілому або окремі його частини, який реалізується за допомогою цілісної системи процедур та операцій, які дозволяють управляти чинниками якості освіти.

Для технологізації будь-якого процесу необхідна наявність двох головних умов. Перша – сам процес повинен мати такий ступінь складності, яка б дозволяла та вимагала його розтину на відокремлені певним чином частини. Тобто, потребу у створенні технології організації навчального процесу обумовлює високий рівень складності цього процесу. Цей процес відрізняється значною кількістю залучених до його реалізації людей та значною кількістю внутрішніх та зовнішніх чинників, які впливають на його ефективність. Друга умова – пошук засобів, які б дозволяли систематизувати дії організаторів навчального процесу.

Значення технології полягає в тому, що вона підвищує ефективність організації навчального процесу завдяки включенню до неї тих видів діяльності та операцій, котрі дійсно необхідні для досягнення мети навчального процесу.

Література

1. Артамонова М. В. Болонский процесс в России (частный взгляд методиста). – М.: Экономика, 2008. – 279 с.
2. Богданова І. М. Технології в освіті: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Одеса, 1999. – 146 с.
3. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні: навч. посіб. – К.: 1995. – 168 с.
4. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. – Новосибирск: Сибирское университетское изд-во, 2005. – 229 с.
5. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – 260 с.
6. Проблеми якості вищої освіти: монографія / АПН України; Ін-т вищої освіти; ред. кол. В. Кремень, В. Андрущенко, В. Луговий та ін. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 233 с.
7. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.
9. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический аспект) // Педагогика и логика. – М.: 2003. – С. 16 – 200.

РОЛЬ ДИСКУРСА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЕКОНОМІСТІВ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ТА ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Бичок А. В.

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

Ключові слова: підготовка фахівців, дискурс, лексичні одиниці, граматичні структури.

Діалог культур сприяє формуванню міжкультурної комунікації, яка є невід'ємною і важливою при формуванні дискурсивної компетенції. У науці розглядають різні види дискурсів і правила їх побудови, а також уміння їх створювати та розуміти з урахуванням ситуації спілкування. Науковці розглядали дискурс як зв'язок послідовності речень чи мовленнєвих актів, тобто надфразові єдності, в основі яких був текст. Нині дискурс визначають як «складне комунікативне явище, що включає крім тексту ще й країнознавчі фактори, необхідні для його розуміння» [1].

Таким чином, поняття дискурсу поширилось, воно не співпадає з текстом і має право на самостійне існування. Зазначимо, що текст є основою, навколо якої побудована вся система навчання; за змістом і за формою мовленнєвих відтворень він репрезентує вже визначену тему та спілкування, містить новий лексико-граматичний матеріал та зразок мовленнєвої комунікації. Навчальний текст – це частина науково-публіцистичної інформації,

яка сприяє і є важливою для вираження і досягнення комунікативних цілей партнерів.

На відміну від тексту, дискурс – це зразок реалізації певних комунікативних намірів у контексті конкретної мовленнєвої ситуації, до визначеного партнера, представника іншої культури, за допомогою мовних та немовних засобів. Адекватність мовної поведінки комунікантів оцінюють успіхом спілкування, тобто досягненням комунікативної мети відповідно до правил мовної та немовної поведінки у спільноті людей. Отже, дискурс є не лише продуктом мовленнєвої діяльності, а й процесом його створення, на який мають вплив екстралінгвістичні фактори. До них належать комунікативний контекст, умови спілкування, вид, форма і зміст тексту, повідомлення. На занятті студенти не заучують тексти як зразки мовної реалізації, а створюють нові, зважаючи на мету і ситуацію спілкування.

Для економістів у німецькомовних країнах до уваги беруть обстановку: офіційну чи неофіційну. Наступне за-

вдання полягає у визначенні комунікативної мети, завдань, етапів спілкування. В основі дискурсу лежить дискурсивна компетенція, яка ґрунтується на:

- релевантних цілях навчання у конкретному вищому навчальному закладі;
- відповідних сферах і ситуаціях, у межах яких відбувається спілкування даної групи студентів;
- ознайомленні з конкретними аудіовізуальними матеріалами та їх представленні. Широко застосовується на занятті показ відеофільму, слайдів, фотографій, що допомагає краще зрозуміти партнера;
- на навчанні/сприйнятті дискурсу, який містить три етапи: ознайомлення, тренування, практика у спілкуванні.

Ознайомлення складається із вступної бесіди керівника групи, в якій висловлюється комунікативна мета спілкування, вибирають комунікантів, перевіряють контроль розуміння, аналіз ситуації та поведінки студентів. Тренування містить сприйняття та аналіз декількох дискурсів одного виду, вправи для закріплення мовно-граматичних навичок та відтворення ситуативного мовлення. Практика у спілкуванні складається з: а) управлінського спілкування (створення та розуміння дискурсів з певної комунікативної ситуації, комунікативної мети та типу дискурсу); б) вільного спілкування (створення та розуміння акту спілкування з використанням матеріалів з метою вирішення проблемної ситуації).

У навчальному процесі мають місце ділова бесіда, обговорення, анкетування, полеміка, дискусія, усна рецензія. Аналізуючи аутентичні дискурси одного типу, можна визначити їх комунікативну мету, логіко-змістову та синтаксичну структуру, засоби міжтекстового зв'язку. Вивчивши це на заняттях, розглядають ситуації офіційного або неофіційного спілкування у професійно-трудовій, соціально-культурній та побутовій сферах.

Розглянемо ситуації у професійній сфері: переговори із зарубіжними фахівцями в науковому закладі, на підприємстві [2]; ділові переговори; підписання договорів; обговорення умов ділового партнерства, співробітництва; спільної роботи над певним проектом, темою; участь у нарадах, ділових зустрічах, конференціях, симпозіумах; ділове спілкування під час закордонних поїздок фахівців у відрядження, на стажування; відвідування наукових закладів, підприємств. Можуть виникати проблемні ситуації: здобуття освіти, значення та роль технічного прогресу в житті суспільства, вибір професії, оплата праці, взаєморозуміння в колективі.

Розглянемо соціально-культурну сферу. Перш за все відбувається спілкування з іноземцями в офіційній та неофіційній обстановці, обговорення проблем, політики, економіки, науки і співробітництва, а також відвідування театру, кіно, концерту, музеїв; відпочинок на стадіоні, в басейні та інших закладах спортивного типу; відвідування бібліотеки; вивчення історії. Можуть виника-

ти такі проблемні ситуації: організація дозвілля і розваг; засоби масової інформації і значення культури у житті молоді. До побутової сфери належать дім, сім'я, друзі, зустрічі з ними, здійснення покупок у різних магазинах, транспорт, прогулянка по місту, незнайоме місто чи село, виконання завдань побуту. В цій сфері виникають такі проблемні ситуації: взаємовідносини студент – викладач, діти – батьки, проблема грошей, норми і правила поведінки в суспільстві.

Таким чином, для реалізації дискурсивної компетенції потрібно володіти різними типами дискурсів, створювати реальний дискурс відповідно до сфери спілкування і розуміти та подавати інформацію в соціумі.

Література

1. Кучеренко О.И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения. – М., 2000. – Знание. – 150 с.
2. Tatsache über Deutschland: Societäts – Verlag, Frankfurt/Main. – 1996. – 544 S.

