

ZBIÓR
ARTYKUŁÓW NAUKOWYCH

PEDAGOGIKA.
AKTUALNE NAUKOWE PROBLEMY
ROZPATRZENIE, DECYZJA, PRAKTYKA

Gdańsk

30.03.2016 - 31.03.2016

СБОРНИК
НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

ПЕДАГОГИКА.
АКТУАЛЬНЫЕ НАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ.
РАССМОТРЕНИЕ, РЕШЕНИЕ,
ПРАКТИКА.

Гданьск

30.03.2016 - 31.03.2016

U.D.C. 37+082

B.B.C. 94

Z 40

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

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

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

e-mail: info@conferenc.pl

Zbiór artykułów naukowych.

Z 40 Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka." (30.03.2016 - 31.03.2016) - Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. - 132 str.

ISBN: 978-83-65207-78-4

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

nakład: 50 egz.

"Diamond trading tour" © Warszawa 2016

ISBN: 978-83-65207-78-4

KOMITET ORGANIZACYJNY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, **Polska**;

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

E. Ageev, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, **Россия**;

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

A. Kasprzyk, dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, **Polska**;

L. Nechaeva, dr, Instytut PNPU im. K.D. Ushinskiego, **Ukraina**;

A. Odrzywolska-Kidawa, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, **Polska**;

M. Ордынская, профессор, Южный федеральный университет, **Россия**;

V. Podobed, dr, **Belarus**;

S. Seregina, independent trainer and consultant, **Netherlands**;

A. Tsimayeu, dr, associate Professor, Belarusian State Agricultural Academy, **Belarus**.

KOMITET NAUKOWY:

W. Okulicz-Kozaryn (Przewodniczący), dr. hab, MBA, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, **Polska**;

B. Куц, д.т.н., профессор, Юго-Западный государственный университет, **Россия**;

J. Kaluža, dr. hab, profesor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, **Polska**;

P. Латынов, д.т.н., профессор, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), **Россия**;

J. Rotko, dr. hab, profesor, Instytut Nauk Prawnych PAN, **Polska**;

T. Szulc, dr. hab, profesor, Uniwersytet Łódzki, **Polska**;

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

SPIS /СОДЕРЖАНИЕ

SEKCJA 13. PEDAGOGIKA. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Khatuna Kharkheli	7
TO HELP STUDENTS CREATE COHERENCE IN THEIR WRITING	
2. Рибак Т.М.	12
МЕТОДИКА КОМПОНЕНТІВ У СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ	
3. Гавришук И. В.	20
УЧЕБНЫЕ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РАБОЧИХ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ	
4. Котова Л.М.	31
ДЕТЕРМІНАНТИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СЦЕНІЧНИХ ВИСТУПІВ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	
5. Kungurova O. G., Kudritskaya M. I.	35
ECOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "JOURNALISM"	
6. Lazarenko T. V., Mykytiuk M. M.	38
THE ROLE OF TRANSLATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING	
7. Мефанік М.С.	44
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ З ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ	
8. Перинец Е. Ю.	46
ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	
9. Semergey N. V.	49
CLASSROOM DISCIPLINE «HISTORY OF UKRAINE CULTURA» IN CONTEXT OF MODERN MODELS OF EDUCATIONAL	
10. Зелез І. І.	53
СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	
11. Ковтун О. А.	60
ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ	

12. Лісучевська Н.М.	67
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕ- ТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
13. Голушко А.П., Маслова О.В., Зыбина О.И., Пермькова Е.К.	75
ФИЛЬМЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКО- ГО ЯЗЫКА	
14. Драновська С.В.	78
ТРАНСФОРМАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.	
15. Красюк Л. В.	82
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРО- ФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
16. Ленюк Н.М.	89
САМОСТІЙНА РОБОТА У ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОС- ТІ СТУДЕНТІВ-НЕЛІНГВІСТІВ З ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІ- ЄНТОВАНОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	
17. Білгородська О.Є.	92
ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
18. Чемоніна Л. В.	100
ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ КООПЕРАЦІЇ ТА ПАРНОЇ РОБОТИ	
19. Гадімова Д. Р.	102
ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	
20. Греб М. М.	105
ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
21. Кондратенко А.Р.	108
ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕ- РЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛІ	
22. Мельничук Н. В.	110
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПЕРШОКЛАС- НИКІВ ПИСЬМА	

23. Riabyi S.I., Haidych L.I.	112
MORAL AND ETHICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF MEDICAL SPECIALISTS THE SPECIALITY “GENERAL MEDICINE” IN UKRAINE	
24. Рябуха Т. В., Гостищева Н. О., Харченко Т. І.	115
ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
25. Таможанська Г. В.	117
ОБҐРУНТУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МІНІ-ФУТБОЛУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
26. Халилов Ф.Н., Абылова Г. Ж.	121
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУ- ЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	
27. Халилов Ф.Н., Абылова Г. Ж.	124
УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ	
28. Бетін В.Д.	127
ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
29. Кубанов Р. А.	130
КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ	



TO HELP STUDENTS CREATE COHERENCE IN THEIR WRITING

Introduction

Coherence is traditionally described as the relationships that like the ideas in a text to create meaning for the readers. It means establishing a relationship between the ideas presented in a paragraph. It brings about a rationale in the arrangement of the ideas which are introduced either in the chronological order or in the order of importance. Besides, transitions that compare, contrast, illustrate, add or show cause and effect build logical bridges. The ideas, thus expressed in the paragraph, flow smoothly from one to the other in a logical sequence. This helps the reader to understand the paragraph.

Coherence is crucial to effective writing, it is often considered to be an abstract, elusive, and controversial concept that is difficult to teach and difficult to learn (Connor 1990; Connor and Johns 1990) . In their writing, ESL/EFL students focus almost exclusively on the word and sentence levels rather than the level of the whole discourse. Coherence in writing is much more difficult to sustain than coherent speech simply because writers have no nonverbal clues to inform them if their message is clear or not. Therefore, writers must make their patterns of coherence much more explicit and much more carefully planned. Coherence itself is the product of two factors — paragraph unity and sentence cohesion.

Key Words: Accuracy, writing presentation skills, coherence in writing, writing skills, self-correction, communicative purpose

It is important that students be taught alternative strategies to improve their writing skills. A pedagogical focus on coherence can shift student's attention from sentence level grammar to discourse features such as textual structuring and propositional unity, which are crucial to creating meaning in texts.

Indeed, helping students to improve the coherence of their writing ought to be a significant aspect of L2 writing instruction.

To help students focus on coherence in writing, it is essential that teachers have a thorough understanding of what makes a text coherent. Many composition texts and writing handbooks describe coherence in three ways: 1) connectedness between sentences (McCrimmon 1980). 2) Use of explicit cohesive devices at the paragraph level (Bander 1983; Dodds 2000; Lauer et al. 1985) and 3) use of connective devices such as pronouns, repetitive structures and transitional markers (Hodges and Whitten 1982).

Such conceptions of coherence, however, construe coherence narrowly in terms of sentence level connectedness and paragraph unity rather than discourse unity. They reflect the major emphasis in ESL/EFL writing hand-books and perpetuate a narrow interpretation of coherence (Langan 1996; Langosch 1999; Oshima and Hogue 1999). To help

students create coherence in their writing, it is necessary to define and describe coherence in a broader sense.

What is coherence in writing?

Based on a review of the literature, we can conclude that coherence includes the following five features:

1. A macrostructure that provides a pattern characteristic and appropriate to its communicative purpose (Hoey 1983; Martin and Rothery 1986). Macrostructure is an outline of the main categories or functions of the text. It helps writers and readers understand how sentences in a text are related to each other and how they contribute to the overall coherence of a text. The communicative purpose plays an important role in determining the macrostructure for writers. For example, when the writer's purpose is to tell a story, it is common to arrange the events using a chronological pattern. When the writer's purpose is to propose a solution to a problem, a pattern of situation, problem, solution, and then evaluation may be used. When the purpose is to debate a controversial issue, the writer could arrange the ideas so that both sides of the issue are examined, followed by a conclusion in which the writer weighs the pros and cons of each side.

2. An information structure that guides the reader in understanding how information is organized and how the topic of text is developed (Danes 1974; Firbas 1986).

Simply summarized, coherent texts often comply with the principle of giving old information before new information.

3. Connectivity of the underlying content evidenced by relations between propositions (Kitsch and van Dijk 1978; van Dijk 1980).

A proposition is an assertion. The relationships between propositions make text coherence. For instance, a proposition that is not supported or developed can easily become a mere generalization. In order to develop coherence in writing, it is helpful to justify a proposition or exemplify it with elaboration.

4. Connectivity of the surface text evidenced by the presence of cohesive devices.

Cohesive devices are words or phrases that help to establish relationships between different sentences or between different parts of a sentence. Some examples are pronoun references (*he, she, it, this, that*), conjunctions (*but, also, therefore, however*) (Halliday and Hasan 1976), and content lexical ties such as repetition, synonymy/antonymy, and superordinates/hyponymy (animals/cats) (Liu, 2000).

5. Appropriate met discourse features (Crismore, Markkanen, and Steffensen 1993; Vande Kopple 1985). Met discourse markers in texts help readers organize, interpret, and evaluate information. Some examples are logical connectives (*therefore, but*), sequencers (*Firstly, secondly, finally*), certainty markers (*certainly, no doubt*), and hedges (*can, may*).

Thus, coherence can be defined in terms of macrostructure, information structure, prepositional development, cohesion, and Meta discourse. When students understand how these elements of coherence work in texts, they are more likely to use them appropriately to develop coherence in their writing.

Strategies to teach coherence

To help my students understand how the elements of coherence function in different types of texts in order to improve their writing, I designed materials on each of the five features described above for my EFL classes at Gori State Teaching University, based on my students' feedback and analyses of their writing. The offered materials increased their

awareness of the role of coherence in writing and gave them new strategies for adding it in their writing.

I used the materials in five stages of instruction: introductory activities, explicit teaching, student handouts, awareness-raising tasks, and follow-up writing practice. The materials can be easily modified to suit learners of different proficiency levels and in different learning contexts. Below I'm describing some of these materials and the ways they can be employed to teach coherence in writing.

1. Explicit teaching

Provide students with explicit explanations, preferably using authentic texts and simple text-analysis tasks. For instance, in teaching macrostructure, students can analyze texts that contain the problem-solution structure and rearrange jumbled sentences. For the example below, the teacher checks the students' answers and points out the correct problem-solution structure. Statement 2 is the situation, statement 4 is the problem (marked by "However"), statement 1 is the solution, and statement 3 is the evaluation. Through explicit teaching students can be shown that when they include the major elements of the macrostructure and order them logically, they are likely to achieve coherence in their writing.

Instructions: Re-order the sentences from letter of complaint so they make sense.

1. I am writing to ask you to please make up the shortfall immediately and to ensure that such errors do not happen again.

2. I am writing to inform you that the goods we ordered from your company have not been supplied correctly.

1. This error put our firm in a difficult position, as we had to make some emergency purchases to fulfill our commitments to all our customers. This caused us considerable inconvenience.

2. On 1 March 2015 we placed an order with your firm for 12 machines. The consignment arrived yesterday but there were only 10 machines.

Awareness-raising tasks.

This is a crucial stage of teaching in which students engage in a range of text analysis tasks in order to apply the concepts they have learnt. These tasks require reading and some rewriting. For instance, the awareness-raising task below asks students to read a letter of complaint and analyze its macrostructure, then revise the letter to improve it.

Instructions: Read the following letter of complaint and examine its macrostructure.

Dear Sir:

Recently, I have noticed a marked increase in the number of dogs kept by families on my estate. I have lived on a public housing estate for more than 10 years. Tenants living on the estate are not allowed to keep dogs. However, I find the quality of management of my estate deteriorating. The rules are there for a reason. The dogs make the estate dirty and they bark at night, keeping residents awake. However, in spite of the ban on dogs, the management has done nothing about the problem. I hope that the estate officer will take some action.

Yours faithfully,

Assignment: Develop a new outline for the letter using the notes below.

Situation:

Problem:

Solution:

Evaluation:

Example: An improved outline of the letter based on the problem-solution structure

Situation: I have been living on the housing estate for 10 years. There is a ban on dogs here for good reasons. The dogs make the estate dirty and they bark at night, keeping residents awake.

Problem: The estate does not monitor the ban; therefore dogs increase in number and disturb the residents.

Solution: A strict ban on dogs and close monitoring is necessary.

Evaluation: If not, the management will further deteriorate and the estate will not be a good place to live.

The elements of this letter of complaint are not logically ordered. The writer does not begin the letter by providing details of the situation. Instead, the problem of the increasing number of dogs is fronted. Other parts of the problem, for example, "The management has done nothing..." are in different places in the letter, making the complaint difficult to follow. If students are able to find these problems in the letter, they should be able to improve the coherence of the letter. Students can work in small groups to develop a new outline for the letter, then revise it individually. An example of an improved outline of the letter based on the problem-solution structure is provided.

With knowledge of the concept of coherence, (Connor, U. and A. M. Johns. 1990) students can benefit from a coherence checklist to improve their writing. While revising their writing, they can ask themselves the following questions:

1.Does the text show awareness of the purpose, audience, and context in which the writing takes place?

2.Does the text have a clear macrostructure that suits the overall communicative intent of the writing?

3. Is the information appropriately arranged? Is there any information that needs to be rearranged in order to improve the coherence?

4. Is the propositional content clear? Are propositions adequately developed and logically linked? Are there any propositions that need to be modified or further developed?

5. Are cohesive devices appropriately used? Are there any cohesive devices that are overused? Are there any cohesive devices that could have been used but are not used?

6. Is there sufficient and appropriate use of met discourse to guide the reader in understanding the writing? Is there any met discourse that is overused? Is there any met discourse that could have been used but is not used?

Conclusion

In the classroom, the teaching of coherence can reap some immediate benefits for both teachers and learners. Teachers can share the met language of coherence with students, replacing vague comments like "the essay lacks unity" or "the ideas do not fit together" with specific comments like "unclear reference," "inappropriate conjunction," or "under-use of met discourse here."

Thus, teacher feedback can be made more effective. Students can use a coherence checklist to self-edit and to review their peers' writing. Indeed, though coherence is difficult to learn, it need not be an abstract theory that is remote from practice. It can be a concrete concept that can be described, taught, and learnt in the classroom.

References

1. Connor, U. 1990. Linguistic/rhetorical measures for international persuasive student writing. *Research in the Teaching of English*, 24, 1, pp. 67–87.
2. Crismore, A., R. Markkanen, and M. S. Stephenson. 1993. Met discourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 1, pp. 39–71.
3. Danes, F. 1974. Functional sentence perspective and the organization of text. In *Papers on functional sentence perspective*, ed. F. Danes. The Hague: Mouton, pp. 106–128.
4. Dodd's, J. 2000. *The reading reference handbook: Writing, revising, editing*. Boston: Bacon and Ellyn.
5. Enkvist, N.E. (1990). Seven Problems in the Study of Coherence & Interpretability. In Connor, U. & Johns, A.M.(p.67-87). *Coherence in Writing: Research & Pedagogical Perspectives*. Virginia:TESOL, Inc
6. Ferris, D. and J. S. Hedgecock. 1998. *Teaching ESL composition: Purpose, process, and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
7. Firbas, J. 1986. On the dynamics of written communication in light of the theory of functional sentence perspective. In *Studying writing: Linguistic approaches*, eds. C. Cooper and S. Greenbrae. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 40–71.
8. Giltrow, J. 1995. *Academic writing: Writing and reading across the disciplines* (2nd ed.). Peterborough, Ontario: Broadview Press.
9. Halliday, M. A. K. and R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.



Рибак Т.М.

аспірант

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,

МЕТОДИКА КОМПОНЕНТІВ У СТРУКТУРІ ПІДРУЧНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ

У статті здійснено детальний аналіз лінгводидактичних підходів до створення методичного забезпечення шкіл західної діаспори. Особлива увага приділяється історії розвитку українського книговидавництва в західній діаспорі. Розглянуто та узагальнено дидактичні підходи та принципи, що визначають добір та структурування навчального матеріалу у підручниках із рідної літератури в західній діаспорі. З'ясовано найхарактерніші особливості укладання Програми навчання і виховання «Рідна школа». Встановлено, що структурування підручників з української літератури в західній діаспорі було зумовлено вагомими здобутками українського літературного процесу та досягненнями українства в галузі освіти в діаспорі.

Ключові слова: українська філологія, еміграція, методичне забезпечення, підручник, книговидавництво.

Методика компонентов в структуре учебников с украинской филологии западной диаспоры

В статье осуществлен детальный анализ лингводидактических подходов к созданию методического обеспечения школ западной диаспоры. Особое внимание уделяется истории развития украинского книгоиздательства в западной диаспоре. Дидактические подходы и принципы, определяющие отбор и структурирование учебного материала в учебниках по родной литературе в западной диаспоре рассмотрены и обобщены в статье. Выяснено характерные особенности заключения Программы обучения и воспитания «Родная школа». Установлено, что структурирование учебников по украинской литературе в западной диаспоре было обусловле-

но весомыми достижениями украинского литературного процесса и достижениями украинцев в области образования в диаспоре.

Ключевые слова: украинская филология, эмиграция, методическое обеспечение, учебник, книгоиздательство.

Methods of components in the structure of textbooks on Ukrainian philology of the Western Diaspora

This article provides a detailed analysis of linguodidactic approaches to creating methodical providing schools of the Western Diaspora. Particular attention is paid to the history of Ukrainian book publishing in the Western Diaspora. Teaching approaches and principles governing the selection and structuring of educational material in textbooks of native literature in the Western Diaspora were considered and generalized in the article. The most characteristic features for creating the Program of training and education "Native School" have been found. It has been established that structuring of the textbooks on Ukrainian literature in the Western Diaspora was due to the significant achievements of Ukrainian literary process and achievements of Ukrainians in education in the Diaspora.

Keywords: Ukrainian philology, emigration, methodological support, tutorial, book publishing.

Постановка проблеми. Забезпечення навчально-виховного процесу в школах українознавства західної діаспори високоякісними підручниками, які відповідають сучасним дидактичним вимогам і забезпечують успішне оволодіння учнями науковими знаннями різних галузей українознавства, забезпечують їх гармонійний розвиток та спонукають до творчих пошуків посідає надзвичайно важливе місце в процесі збереження української ідентичності.

З огляду на те, що українська діаспора є невід'ємною частиною українського народу держави Україна і творить глобальний вітчизняний простір, українські освітяни, вчені і педагоги, прагнули формувати національно свідомі покоління школярів діаспори на кращих патріотично насажених і високохудожніх творах української літератури і здобутках вітчизняної літературної критики.

Такими провідними ідеями були наповнені нові підручники з літератури, що розвивали кращі традиції навчальної книжки, закладені М.Шашкевичем, Я.Головацьким, В.Ковальським, О.Торонським, О.Барвінським, П.Кулішем, О.Огоновським та ін. У ХХ ст. навчальну книжку з літератури удосконалювали західноукраїнські вчені й вчителі Й.Застирець, Ю.Романчук, О.Попович, К.Лучаковський, А.Крушельницький, М.Возняк, Б.Лепкий, В.Радзикович та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зазначити, що вищевказаний напрямок досліджень у сучасній лінгвістиці ще не привернув належної уваги вітчизняних науковців, проте лінгводидактичні засади творення основних підручників для навчання української мови в системі рідномовного шкільництва західної діаспори частково розглядалися у працях таких відомих дослідників, як Б.Ажнюк, Г.Бигар, І.Осадченко, І.Руснак, Б.Степанишин, І.Стражнікова та ін.

Мета нашого даследавання *полягае* у дэталёвым аналізі лінгводидактычных падходаў да стварэння метадычнага забеспячэння школ заходняй дыяспоры в аспекці з’ясування найхарактэрнішых асаблівасцей укладання падручнікаў із ріднай літэратуры. Відпавідна да меты поставлена такія **завдання**:

- 1) здйснити огляд історіі развітку украінскага кнігавыдавецтва в заходняй дыяспорі;
- 2) разглянуці та узагальніці лінгводидактычны падходы та прынцыпы, што вызначаюць добір та структуравання навчальнага матэрыялу у падручніках із ріднай літэратуры в заходняй дыяспорі;
- 3) з’ясуваці найхарактэрнішы асаблівасці укладання Програмы навчання і виховання «Рідна школа»;

Вывад асновнага матэрыялу. Зберажэння та відтворэння власнай ідэнтычнасці гостра переймала украінскую грамаду в заходняму зарубіжжы, што відбывалося на діяльнасці украінскай школы, іі планах та завданнях. І це цілком зразуміла, бо сама зі школаю украінска грамада пов’язувала свае майбутне та можливість вберегці новы покоління украінців від асіміляцыі [7, 388].

Наголосімо на тому, што стрімкий развіток та культурны дасягнення украінскага суспільства в дыяспорі маюць безпасередній вплив на загальны змест украінскай освіти і на навчальны кніжкі зокрема. Історія стварэння чытанок і падручнікаў за межами Украіны – важлива сторінка украінскай педагогікі і метадыкі літэратуры, цінны досвід для укладання новых навчальных кніжок із ріднай літэратуры в дыяспорі. Даследавання цих дасягнень є актуальным завданням сьгоднішньої украінскай педагогічнай і філолагічнай навуки.

Відомо, што падручнік із украінскай літэратуры у дыяспорі є багатфункцыйналым педагогічным явищем, што развивається за аб’ектыўнымы законамы удосконалення навчальна кніжкі і є підвладным впливам педагогічнай навуки і запітам суспільства в галузі освіти.

На пачатку ХХ ст. метадычне забеспячэння школы залишалося на нязькому рівні. У 20–30-х роках з прыбуттям другої хвилі еміграцыі, серед якой булі дыпломованы педагогі, сітуацыя в цій сфері дещо покращилась. Так, для дітей-емігрантів, які выїхали під час Другої світової війны до Німеччыны, Я. Рудныцький і З. Кузеля уклали «Украінсько-німецький словнык» (Лейпцыг, 1943). У 1960–1970 роки з’явилися словныкі дыяспорных мовознавців, зокрема митрополіта Іларіона (І. Огієнка) [8], А. Орла [3], Є. Онацького [16], які спрыяли у выкладанні украінскай мовы в еміграцыі на належному рівні [5, 6].

Зауважымо, што заходня украінска дыяспора зробила надзвычайно багата для зберажэння і развітку нацыянальнай культуры.

Наголосімо на тому, што історія украінскага кнігавыдавецтва в заходняй дыяспорі мае довготривалу історію, яку можна було б пачаці з царковных кніг Святополка Фіоля, украінскага першодрукаря, який протягом 1485–1491 рр. у Кракові на замовлення православных украінських і білоруських магнатів надрукував кырылицею п’ять царковнослов’янських літургійных кніг: Осмогласнык-Октоїх, Часословець або Горологіум, Тріюдь Цвітну і Постну та Псалтыр.

Під час 2-ї світової війны, у зв’язку з другою хвилею еміграцыі украінскаго народу, з рідных земель украінське кнігодрукування переміщується до Заходняй Європы. Голо-

вними осередками української видавничої справи стали Українське Видавництво у Кракові, видавництва “Пробоем”, Українського Вільного Університету та педагогічного Інституту ім. М. Драгоманова, “Колос” у Празі; видавництво Українського Наукового Інституту в Берліні та ін. За підрахунками спеціалістів у самих тільки країнах Задньої Європи (поза залізною завісою) з’явилося 2104 книжок і брошур (в тому числі 96 чужими мовами). 3-поміж них 577 на суспільні теми, 557 із літератури і літературознавства, 295 на релігійну тематику, 172 із історії і географії, 148 загальних праць, 122 із мистецтва і спорту, 102 із прикладних знань, 98 із мовознавства [2].

Акцентуємо увагу на тому, що значні досягнення здобуло в західному світі українське письменство. У 50-х рр. XX ст. українські митці художнього слова західного зарубіжжя об’єдналися у письменницьку організацію “Слово”. Сьогодні вважається класикою творчість багатьох українських митців, зокрема В. Барки, У. Самчука, І. Багряного, Є. Маланюка, Е. Андіївської, О. Тарнавського, Ю. Тарнавського та багато інших. У Сполучених Штатах розвинулася літературознавча діяльність П. Одарченка, Г. Костюка, Ю. Шереха-Шевельова, М. Гарасевич, Ю. Бойка та ін.

До надбань української педагогіки в західному зарубіжжі належать праці Г. Ващенко, Е. Жарського, М. Чарторийського, О. Кульчицького. З питань теорії методики літератури – К. Кисілевського, Л. Кисілевської-Ткач, Б. Шкандрія тощо. Виконане дослідження дає підстави стверджувати, що в західному світі широко використовуються читанки, підручники та хрестоматії для початкової і середньої школи К. Кисілевського, Л. Білецького, М. Дейко, П. Волиняка, І. Боднарука, В. Радзикевича, М. Овчаренко, Д. Нитченка, Є. Федоренка та ін.

Значний внесок у розвиток педагогіки та методики української літератури й розробки підручників із літератури зробили вчені-методисти та вчителі-практики в країнах західного світу. Основні педагогічні і методичні ідеї стають доступними для закордонного українства завдяки таким педагогічним періодичним виданням, як “Рідна школа” (Нью-Йорк, США), “Життя і школа” (Торонто, Канада), “Рідношкільник” (Торонто, Канада), “Тема” (Саскачеван, Канада), “Інформаційно-методичний листок” (Вікторія, Австралія) та найновіше всесвітнє інформаційне періодичне видання “Відгукніться” (Торонто, Канада) [2].

Так, у 1944 р. виходить в друк третє видання Букваря «Нова початкова читанка для рідної школи» (Вінніпег, Манітоба) І.Шклянки видане Товариством «Книгоспілка у Нью-Йорку. Сам зміст Букваря поділений на вісім частин: «Фарма», «Природа», «Місто», «Праця», «Народне», «Оповідання», «Україна», «Додаток», відповідно кожна частина має свої особливості навчання. На сторінках першої частини «Фарма» школярі знайомляться із написанням друкованих та письмових букв українського алфавіту, вчать читати слова та словосполучення двома мовами. Так, гортаючи перші дві сторінки читанки, українські діти ознайомлюються із буквами м, а, т, о, словосполученнями: is sounded like, in Mary, in arm, in Tom, in or. Після цього подаються тексти із раніше вивченими буквами та словами. Кожний вірш підкріплений відповідним сюжетним малюнком. Варто зазначити, що вони у цьому розділі несуть сакральний сенс – зміцнити сімейно-родинні зв’язки в українській громаді, демонструють стосунки між членами сім’ї.

У 1946 р. виходить друком Українська читанка видана Товариством Українських учителів в Канаді. Метою даного підручника залишається пропагування творчості українських, російських поетів і письменників за кордоном.

В. Луців слушно вказує на той факт, що в читанках неабходно вмішувати найдаступніші для дітей даного віку знання як про нашу батьківщину, так і про наше довкілля, беручи як підставу українську мову і її вимоги до дитини. Моральною основою читанки мусить бути вчення християнської церкви та глибокі патріотичні засади і все найсуттєвіше з українознавства. При цьому важливо врахувати, що з початком навчання у школі оволодіння дитини вступає в цілком нову і своєрідну фазу розвитку. Мова стає об'єктом вивчення, а мовлення виконує важливу функцію: з одного боку, воно інструмент, засіб оволодіння вивченням матеріалом, з другого – джерело знань з інших (не мовних) сфер пізнання. Тому, добираючи матеріали для читанок, треба брати до уваги, що, крім пояснювальних завдань, дитина мусить знайти в ній усе те, що допомогло б їй активно включитись у розповідь, а для цього матеріал мусить бути підібраний відповідно до її віку [7, 389].

Зауважимо на тому, що погляди на зміст національної освіти, її пріоритети були справою широкого кола інтелігенції, української громадськості, які вирішували актуальні завдання навчання і виховання підростаючого покоління, а саме:

а) домагатися такого змісту навчання і виховання (програми, підручники, виховна система), щоб державні і приватні школи усіх типів і ступенів відповідали національним, культурним і суспільним потребам українського народу та спиралися на джерела його культури і традиції.

б) домагатися, щоб Управа українського шкільництва була в українських руках і щоб в українських школах українську молодь вчив і виховував український вчитель [9].

Г. Луцишин підкреслює важливість впливу українських університетів за кордоном [4, 234–236]. Такі організації виконують роль культурного посольства українства, вони активно досліджують життя діаспори серед місцевих жителів, зацікавлюють науковців інших держав тематикою української культури. Не менш важливим є практикуюче створення громадських шкіл, так званих “рідних шкіл”, в яких організовується вивчення курсів українознавства, мови, літератури та мистецтва. Культурна ідентифікація засобами освіти, як слушно вважає Т. Цимбал, має відбуватися не на ґрунті етноцентризму та національного індивідуалізму, а у взаємодії із загальнолюдськими цінностями й смислами культури, тобто інтерсуб'єктивно [1, 194].

Зпкцентовуємо увагу на тому, що Програма навчання і виховання «Рідна школа» Торонто затверджена у 1952 р. була призначена «... передовсім для учителів, що працюють в українських вечірніх школах поза межами рідних земель» [8, 1]. «...Нашою метою було подати в програмі лише тільки навчального матеріалу, кілька при найдогідніших обставинах можна буде вичерпати впродовж шкільного року. Чи наша праця вдатна, покаже шкільна практика, побудована на наших програмах. Водночас заважуємо що під час ніколи не треба спішитися з подаванням нового матеріалу. Весь навчальний матеріал треба подавати поволі, обережно та основно закріплювати. Краще буде, як учителі перероблять лиш якусь частину з поданого в програмі навчального матеріалу, зате його основно закріплять у пам'яті учнів чим виконають повноту програми при цьому побіжно і поверхнево. Педагогічна засада: «небагато, але основно» дає найяснішу вказівку як треба використовувати навчальний матеріал, поданий у нашій програмі» [8, 1].

Українські приватні вечірні школи в Канаді за своєю організаційною формою є одно-, дво-, й більше-класові без уваги на число відділів у даних школах. Там, де працює один учитель і має під своєю опікою чотири, а навіть п'ять чи шість відділів, ця школа є однокласова, де працюють два вчителі, дво-класова, де три вчителі, три-класова і т.д.

У всіх приватних вечірніх школах нормальне шкільне зайняття відбувається вечірньою порою, два або три рази в тиждень. В декотрих, краще зорганізованих школах, шкільна праця проходить навіть кожного вечора в тижні.

Від'ємною сторінкою існуючих шкіл є ця обставина, що

- а) праця в школах відбувається вечірньою порою;
- б) після цілоденного зайняття в державних школах діти приходять на науку фізично послаблені та умово перемучені;
- в) навчання відбувається в лученних відділах;
- г) дітям лишається дуже мало вільного часу на виконання домашніх вправ та вивчення завданого навчального матеріалу.

Програма навчання і виховання «Рідна школа» також презентувала основні обов'язки для викладачів у розділі «Постава й такт учителя» [8, с. 28]. «... Нашою метою є подати свою дружню допомогу всім активним вчителям у їх важкій та відповідальній праці та своїми різними проектами чи планами надати всій шкільній праці характер повної плановості, організованості та доцільності.

Кожний учитель, обов'язаний солідно підготовлятися до кожної лекції, бо тим чином вдержує завсіди зразкову увагу, а головне психологічну карність учнів.

Постава вчителя в класі має бути спокійна, з нахилом щирої приязні до учнів. Під час ставлення питань повинен стояти в одному місці, обсервувати весь клас. До відповіді кликати одного учня. Питання ставити до цілого класу.

До учнів не говорити, якщо вони зайняті, наприклад тихим читанням або письмовою роботою і т.п.

Питання достосувати до умового розвитку учнів.

Накази мають бути короткі, ясні, зрозумілі, але не шорсткі.

Відповіді учнів повинні бути ясні, виразні й висказані повними реченнями. Відповіді «так», чи «ні» не мають в народніх школах жодного значення...».

В основу загальної методики Програми навчання і виховання «Рідна школа» також було закладено відповідні засади та поради для вчителя.

«... Методика вимагає від учителя великої самопевности та самостійности так у підборі способів, як і засобів навчання. Хоча маємо вже устій нені методи навчання, однак учитель, пізнавши їх, виробляє по деякому часі практики власну методу й застосовує її впродовж своєї педагогічної праці. Методика, це наука про способи навчання. Методику ділимо на загальну і спеціальну. Загальна методика вказує на методичні засади, на організацію методичних одиниць або лекцій та на формальне навчання. Спеціальна методика звертає увагу на правила, засади і форми навчання поодиноких предметів. В педагогічному значенні метода, це постійне планове поступування вчителя під час навчання і виховання.

В основу загальної методики кладемо такі засади:

1) Повна самостійність учителя. Всяке навчання учитель основує на активній, чинній поставі учнів. Все знання учні здобувають власним зусиллям, а вчитель має керувати їх працею, хіба в трудніших випадках стає їм до помічі.

2) Ступенювання труднощів. Навчання починаємо від легких речей і прямуємо ступеню до тяжких, трудніших.

3) Зацікавлення – це дуже важний чинник у навчанні. Вести лекцію в повнім зацікавленні велика штука, бо тоді спостерігаємо в класі співпрацю, увагу, психологічну користь і правдиве зацікавлення учнів новими відомостями.

4) Унаочнення. Наука полягає в тому, що кожному нову річ учні мають оглядати, дотикати, смакувати. Краще повести учнів до фабрики, друкарні, верстатів праці, чи ін. На дійсних предметах усе показати, ніж читати про це все читанки й давати пояснювання.

5) Черговість навчального матеріалу. Новий навчальний матеріал подавати так, щоб він мав логічний зв'язок з старим, уже не робленим матеріалом. Скоків і прогалин між старим і новим матеріалом не повинно бути.

6) Концентрація. Навчання групуємо біля одного основного й найважливішого предмету. Тим предметом у канадських рідних школах є українська мова [8, 35-36].

Ефективним для допомоги громадам та школам різного типу українського зарубіжжя є створений МІОК освітньо-інформаційний портал “ДУДА” (Держава Україна – Діаспора). У межах проекту “Крок до України” Інститут працює над розробкою концепції інтерактивного підручника для впровадження новітніх методів вивчення й поширення української мови та культури. Забезпеченню прямих комунікативних відносин сприяє обмін шкільною й студентською молоддю [3, 21].

Висновки. Отже, в західному українському зарубіжжі відкриваються перспективи розвитку української освіти і шкільництва, а з ними намічаються і вироблення новітніх концепцій українських підручників взагалі і з української літератури зокрема. Досвід такої роботи у минулому, особливо у 20-х рр. ХХ ст., вартий ретельного вивчення вітчизняною наукою.

Можна цілком погодитися з тим, що величезний морально-виховний і художньо-естетичний потенціал українського художнього слова широко реалізується в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів і перш за все для формування національної свідомості українських дітей, активного вибору ними цінностей національної духовності.

Без сумніву, підручники і посібники з рідної літератури в діаспорі створюють основу для вивчення дітьми рідного художнього слова. Саме від їхнього рівня науковості і практичної доцільності значною мірою залежить успішне засвоєння літератури, а отже і формування відповідних культурних цінностей в українських дітей у діаспорі.

Отже, читанки і підручники з літератури в першій третині ХХ ст. виконували у західноукраїнському суспільстві важливу роль національної освіти і виховання, сприяли розвитку естетично-художніх смаків та формуванню історичної пам'яті.

Література

1. Гумницька Н. Глобальний український простір – проблеми збереження національної ідентичності / Наталя Гумницька // Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: сучасний вимір, проекція у майбутнє (у рамках Конгресу української діаспори) : зб. матер. III Міжнарод. наук.-практ. конф. – Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2010. – С. 192–196.

2. Історія української освіти в діаспорі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uop.net.ua/istoriya-ukrajinskoji-osvity-v-diaspori>. – Дата звернення : 15.03.2016 р.
3. Лалак О. Історико-ментальні засади формування української діаспори та інституційно-процедурні механізми взаємодії з Україною [Електронний ресурс] / О. А. Лалак // Держава та регіони, 2013. – С. 21-22.
4. Луцишин Г. Роль української діаспори у зовнішній політиці України / Галина Луцишин // Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті: сучасний вимір, проєкція у майбутнє (у рамках Конгресу української діаспори) : зб. матер. III Міжнарод. наук.-практ. конф. – Л. : Вид-во Львів. політехніки, 2010. – С. 234–236.
5. Мацько В. Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж ХХ століття / В.П. Мацько // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 3. – С. 5–12.
6. Романюк С. Етнокультурний компонент у змісті підручників для українського шкільництва у західній діаспорі / Світлана Романюк // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 10. – С. 99-102.
7. Романюк С. Лінгводидактичні підходи до створення підручників для українського шкільництва в діаспорі / С.З. Романюк // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. / гол. редактор І. М. Шоробура. – Хмельницький: ХГПА, 2013 – Вип. 14. – №10.– С. 387-392.
8. Програма навчання і виховання «Рідна школа» – Торонто, 1952. – 37 с.
9. Підручники з літератури в школах і гімназіях Західної України у перші десятиліття ХХ ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/referats/printout.php?id=470>. – Дата звернення : 14.03.2016 р.



Гаврищук И. В.

магистр инженерной и компьютерной графики, преподаватель компьютерных дисциплин Технического колледжа Тернопольского национального технического университета имени Ивана Пулюя

УЧЕБНЫЕ ТЕХНИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ РАБОЧИХ ОБЩЕТЕХНИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ

АННОТАЦИЯ. *Статья посвящена исследованию вопросов применения в процессе обучения в профессионально-технических учебных заведениях технико-технологических ситуаций как одно из эффективных средств формирования у будущих рабочих общетехнической ориентации.*

В работе общетехническая ориентация изображена в таком виде, который связан с анализом и трудовым актом рабочего в некоторой производственно-технической ситуации, осуществляемыми на базе знания общетехнических основ техники.

Исходя из анализа технико-технологической компетентности квалифицированных специалистов современного производства, содержание общетехнической ориентации рабочего представлено как синтез взаимосвязанных компонентов: естественно-научного, производственно-технического и профессионального. В исследовании определены формы анализа технического объекта (конструктивного, функционального и прогностного), которые дают возможность провести дидактическую имитацию основных познавательных взаимодействий рабочего с техническим объектом.

Основными особенностями учебных технико-технологических ситуаций является установление общих, существенных (базисных) связей, которые во многом определяют и особенности обучения учащихся общетехнической ориентации применительно к названным видам анализа. Эффективным средством формирования общетехнической ориентации рабочего признаны мультимедийные алгоритмы, поскольку их использование опирается на широкое применение естественнонаучных, технических и профессиональных знаний.

Под «мультимедийным алгоритмом» понимаем порядок действий обучаемого рабочего, при выполнении которого используется совокупность средств и методов для получения информации нового качества о состоянии объекта.

На основе осуществлённого исследования получены результаты, указывающие на существование прямой зависимости успешности формирования общетехнической ориентации будущих рабочих от представления в процессе обучения логически упорядоченного набора технико-технологических ситуаций, а каждая такая ситуация должна воспроизводить определённый фрагмент ориентации рабочего в сфере труда и техники.

Ключевые слова: общетехническая ориентация, анализ технического объекта, мультимедийный алгоритм.

ABSTRACT. *The article deals with the issues of the application of technical-and-technological situations in the training process in vocational-technical schools as one of the effective means of the formation of general technical orientation of future workers.*

General technical orientation is shown in the article in such a form that is associated with an analysis and an act of work of the worker in a production-and-technical situation carried out on the basis of knowledge of general technical fundamentals.

Proceeding from the analysis of technical-and-technological competence of qualified specialists of modern production, general technical orientation of the worker is presented as a synthesis of interrelated natural-scientific, production-technical and vocational components. The study determines the forms (structural, functional and predictive) of analysis of the technical object, which give the opportunity to didactically simulate the main cognitive interactions of the worker with the technical object.

The main features of the training technical-and-technological situations are aimed at establishing common, essential (basic) connections, which largely determine the characteristics of teaching the students general technical orientation in relation to the mentioned analysis types. The effective means of forming general technical orientation of workers are considered multimedia algorithms, as their use is based on the widespread application of scientific, technical and professional knowledge.

The term "multimedia algorithm" means the procedure, implementing which the trainee worker uses a set of means and techniques to receive a new quality of information on the state of the object.

On the basis of the carried out study, results have been obtained, indicating the existence of a direct dependence of the success in the formation of general technical orientation of future workers upon the presentation in the training process of logically ordered set of technical-and-technological situations, and every such situation must reproduce a certain fragment of orientation of the worker in the area of work and technology.

Keywords: general technical orientation, analysis of technical object, multimedia algorithm.

В своей профессиональной деятельности современный квалифицированный рабочий все чаще сталкивается с необходимостью отыскивать научно-техническую информацию, анализировать научно-техническую информацию и выбирать наиболее рациональные решения технических проблем. Эта деятельность определяет

основную педагогическую цель – формирование у учащейся молодёжи общетехнической ориентации, основанной на способности анализировать технические объекты в их различных проявлениях.

Проблема общетехнической подготовки учащейся молодёжи достаточно подробно освещена учёными-педагогами. Они научно обосновали такие аспекты данной проблемы: сущность и структура политехнических знаний (П. Агутов, Н. Конфедератов, С. Шабалов); научно-педагогические критерии определения содержания технической подготовки (С. Батышев, Л. Мороз, П. Ставский); содержание общетехнической подготовки учащихся старших классов (В. Леднев, О. Сова, Ю. Обрезков); психологические основы общетехнической подготовки (Н. Калошина, Г. Костюк, Т. Кудрявцев); дидактические основы изучения техники в профтехучилищах (Н. Гушулей, Н. Думченко, Н. Нычкало). Несмотря на имеющий педагогический опыт формирования общетехнических знаний и умений будущих рабочих механических технологий формирование производственно-технической ориентации не стало предметом отдельного исследования. Процесс формирования общетехнической ориентации может быть более эффективным из-за условия использования современных информационных технологий [2].

Цель статьи – теоретически обосновать методику формирования общетехнической ориентации будущих рабочих, в основу которой положена идея ориентации на структурные особенности формируемой деятельности рабочего, функциональные органы технических объектов, моделирование мультимедийных алгоритмов анализа технического объекта.

Общетехническая ориентация связана с многоаспектным анализом различных технических объектов как на стадии их освоения, так и при самостоятельной работе. Она требует различных по своему характеру знаний, на базе которых возможно целостное восприятие технических объектов.

Под общетехнической ориентацией в том виде, который отображает её существенные особенности применительно к системе профессионально-технической подготовки учащихся, мы подразумеваем ту сторону деятельности рабочего которая связана с анализом и трудовым актом в некоторой производственно-технической ситуации.

В процессе исследования проблемы общетехнической компетентности квалифицированных специалистов современного производства определено содержание общетехнической ориентации будущего рабочего, которое содержит взаимосвязанные составляющие: естественнонаучную, производственно-техническую, профессиональную.

Основное значение при конструировании учебных технико-технологических ситуаций имеют прежде всего структурные особенности деятельности рабочего. В процессе познавательного взаимодействия с объектом рабочий прежде всего выделяет те стороны, которые имеют для него, в первую очередь, практическое значение.

Первоначально в ориентации преобладающим оказывается то, что доступно непосредственному восприятию, что позволяет судить о конструктивном составе объекта и его исходной организации. Затем выявляется внутренняя структура объекта и выявляются его функциональные особенности. Далее определяются сущностные стороны этой структуры, и, наконец, осуществляется распространение выводов, полученных из наблюдений, на другие объекты, т.е. экстраполяция.

Ориентация в этой связи приобретает форму конструктивного, функционального и прогнозного анализа технического объекта. Обратимся теперь с учётом этих особенностей к созданию учебных технико-технологических ситуаций. Для того, чтобы воссоздать такие ситуации в процессе обучения и успешно управлять ходом их решения, нужно знать структуру учебных ситуаций. Как показала практика, любая учебная технико-технологическая ситуация включает описание начальных условий (информация об объекте деятельности), введение фактора новизны (“возмущающий” фактор в виде отказов, сбоев в работе объекта), поисковые предписания (организация поисковой деятельности учащихся), корректирующая информация (набор подсказок, наводящих вопросов, описание альтернативных решений и т. д.), предполагаемый результат (решения технических проблем).

Дидактическое моделирование общетехнической ориентации в форме **конструктивного анализа** технического объекта направлено на формирование у учащихся способов получения информации о составе и общем назначении объекта.

Для создания учебной станции в форме конструктивного анализа полезно использовать мультимедийные алгоритмы компонентного анализа технического объекта (см. табл.1). Под “мультимедийным алгоритмом” понимаем порядок действий обучаемого рабочего, при выполнении которого используется совокупность средств и методов для получения информации нового качества о состоянии объекта.

Основными особенностями учебных ситуаций в форме конструктивного анализа является установление функциональных органов технического объекта.

Результаты исследований подтверждают, что в современном техническом объекте выделяют такие основные функциональные органы [6, 255]: **технологический орган**, непосредственно осуществляющий выполнение технологических операций; **энергетический орган**, обеспечивающий снабжение энергией технологического и других органов устройства; **управляющий орган**, осуществляющий без непосредственного участия человека полное или частичное управление выполнением технологических операций, а также управление функционированием других органов устройства; **конструктивно-организующие органы**, обеспечивающие крепление всех узлов и агрегатов, а также **вспомогательные органы**, например система смазки машин.

Назовём некоторые приёмы общетехнической ориентации, которые целесообразно формировать в ситуациях конструктивного анализа.

Выделение основных функциональных органов в техническом объекте.

Обнаружение конструктивных особенностей технического объекта.

Характеристика основных элементов и технического объекта в целом.

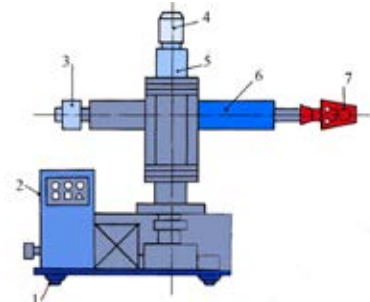
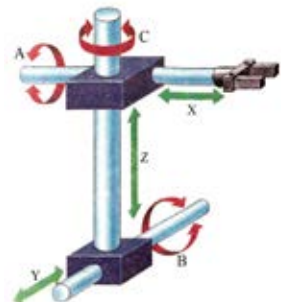
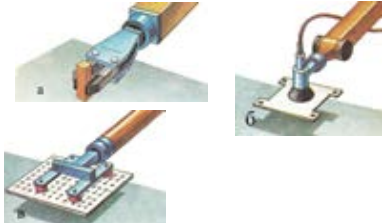
Установление взаимосвязи между составом элементов и функциями объекта.

Выявление сходства и различия объектов по функциям, составу и взаимодействию элементов.

Дидактическое моделирование общетехнической ориентации в форме **функционального анализа** технического объекта предусматривает формирование у учащихся знаний и способов действия, необходимых для распознавания ведущих блоков объекта и установления связи между ними. Посредством выделения ведущих блоков устанавливается функциональный контур технического объекта. Функциональный контур является модельным отображением как самого объекта, так и его функционального принципа.

Таблица 1.

Мультимедийный алгоритм компонентного анализа технического объекта (промышленного робота)

№ п/п	Этапы словесных предписаний преподавателя (мастера производственного обучения)	Поэтапное изображение	Задания для учащихся
1	Робот состоит из таких основных элементов: манипулятора (А) и его гидродвигателя (В), захвата (С), блока управления (D), колонны (Е) и её гидро-двигателя (F), рамы (Z).	 Рис. 1. Компоновочная схема робота	На основе словесных предписаний и рис. 1 установить соответствие в виде комбинации цифр и букв (например, 1 – Z): 1 –; 2 –; 3 –; 4 –; 5 –; 6 –; 7 –.
2	Манипуляторы имеют много степеней подвижности. На рис. 2 наведен приводной механизм захвата с шестью степенями подвижности: x, y, z – поступательные движения; А, В, С – вращательные движения.	 Рис. 2. Приводной механизм	Произвести осмотр рис. 3 приводного механизма и определить количество его поступательных (S) и вращательных (D) движений:  Рис. 3: S=...; D=...
3	Захватные механизмы бывают разных конструкций: с зажимом (а), с вакуумным схватом (б), магнитным схватом (в) и др.	 Рис. 4. Виды грейферов	Произвести осмотр образцов грейферов (рис.4, а – в) и определить их возможное назначение.

4	Приводные механизмы робота вставляют непосредственно в шарнирах или на звеньях «руки». Основные части робота монтируют на специальной раме или жёстком кожухе.	 Рис. 5. Промышленный робот	Произвести осмотр рис. 5 и определить основные функциональные органы и назначение технического объекта.
---	---	--	--

Учебные технико-технологические ситуации, включающие элементы функционального анализа, уместны прежде всего тогда, когда учащиеся имеют дело или с моделями технических объектов (например, кинематические схемы станков), или же с такими объектами, которые для облегчения понимания целесообразно представить в виде моделей (функциональных контуров). Уместно в этой связи раскрыть содержание мультимедийного алгоритма структурного анализа технического объекта (табл. 2).

При планомерном создании учебных технико-технологических ситуаций с учётом особенностей функционального анализа технических объектов у учащихся вырабатываются следующие приёмы общетехнической ориентации:

Объединение элементов объекта в однородные функциональные блоки.

Определение взаимодействия блоков и построение функционального контура.

Определения области применения выявленных функциональных контуров.

Определение типичных функциональных контуров.

Выделение из широкой производительно-технологической среды различных по назначению объектов, имеющих в основе единый функциональный контур или принцип.

Выделение составляющих функционального принципа (технико-технологических и других).

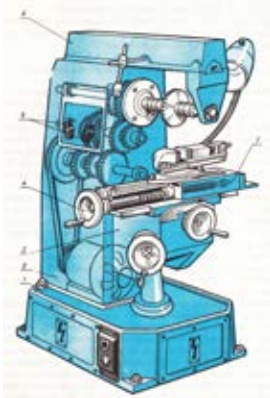
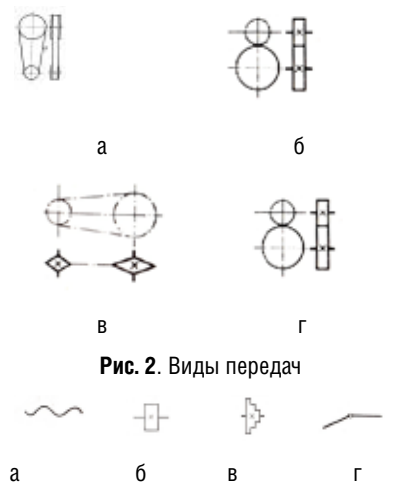
Целевое назначение учебных технико-технологических ситуаций в форме прогнозного анализа технического объекта – дидактическое моделирование общетехнической ориентации с целью формирования у учащихся знаний и способов действия, необходимых для определения взаимодействия одной части рассматриваемого объекта на другую его часть, а также установление возможных изменений, процессов развития.

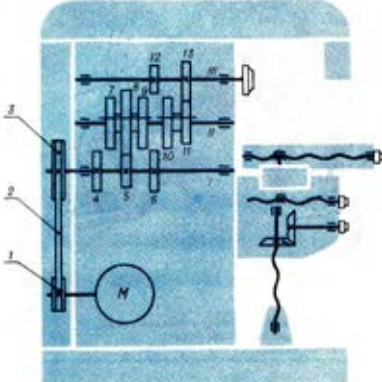
Основными задачами учебных ситуаций с прогнозным анализом являются: ознакомление учащихся с наиболее распространёнными методами прогнозирования (метод ассоциаций, экстраполяция, метод экспертных оценок и др.); выявление изменений масштаба объекта прогнозирования (от прогнозирования отдельных технических устройств к прогнозированию некоторых технических систем); установление интерактивных связей объекта, систематизирующие научно-технические знания о современном производстве.

Формирование способности прогнозировать имеет место при ознакомлении учащихся с основными направлениями механизации и автоматизации производственных процессов. В основных учебных предметах содержится значительный матери-

Таблица 2.

Мультимедийный алгоритм структурного анализа технического объекта (на примере горизонтально-фрезерного станка)

№ п/п	Этапы словесных предписаний преподавателя (мастера производственного обучения)	Постатпное изображение	Задания для учащихся
1	Фрезерный станок состоит из таких основных элементов: станины (А), корпуса стойка (В), консоли (С), маховика стола (D), рукоятки управления (Е), хобота (F), стола (Z).	 Рис. 1. Компоновочная схема станка	Провести компонентный анализ фрезерного станка (рис.1) и установить соответствие в виде комбинации цифр и букв (например, 7 – Z): 1 – ...; 2 – ...; 3 – ...; 4 – ...; 5 – ...; 6 – ...
2	В фрезерном станке применяют типовые детали и механизмы.	 Рис. 2. Виды передач Рис. 3. Виды соединений детали с валом	Произвести осмотр условных изображений механических передач и установить их название (рис.2): ременная – ...; зубчатая – ...; реечная – ...; цепная – ... Определить виды соединений детали с валом (рис.3): неподвижное – ...; винтовое – ...; шарнирное – ...; шкив, закреплённый на валу – ...

3	При помощи комбинации зубчатых колес в коробке изменения скоростей можно получить шесть разных скоростей вращения шпинделя.	 Рис. 4. Кинематическая схема станка	Пользуясь кинематической схемой станка (рис. 4), определить: 1 – ведущие блоки (части) станка; 2 – основные составные единицы передачи вращения от электродвигателя на шпиндельный вал; 3 – функциональный принцип станка.
---	--	--	---

ал для анализа тенденций развития различных отраслей производства, для показа и разносторонней характеристики отдельных видов техники. Покажем пример, когда мастер производственного обучения воссоздает реальную производственно-техническую ситуацию прогнозного анализа у виде мультимедийного алгоритма для будущих станочников-металлистов (табл. 3).

Данный мультимедийный алгоритм хорошо иллюстрирует, что прогнозный анализ опирается и на другие виды анализа, а также раскрывает основные педагогические функции технико-технологических ситуаций.

Укажем возможное направление создания учебных ситуаций прогнозного анализа.

Анализ влияния достижений науки на развития техники.

Определения перспективности использования наиболее распространённых технических устройств.

Моделирование технических объектов на новой научной основе.

Сравнение интенсивности развития различных групп технических объектов.

Установление связей между технико-технологическими компонентами труда и производства (предметом, средствами, технологией в различных существенных комбинациях).

Для определения эффективности применения технико-технологических ситуаций в процессе формирования общетехнической ориентации будущих рабочих механических технологий взято процентное соотношение количества учащихся, которые раскрывают научно-технические основы процессов и явлений, что происходит у техническом объекте, – Y2 к количеству учащихся, которые выделяют только некоторые характерные признаки основных органов технического объекта, – Y1 (ф.1):

$$\hat{E} = \frac{Y2}{Y1} * 100\% \quad \text{формула 1}$$

Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что количество учащихся с высоким уровнем сформированной общетехнической ориентации увеличилось от

Таблица 3.

Мультимедийный алгоритм прогнозного анализа производственно-технической ситуации

№ п/п	Компоненты учебной ситу- ации	Этапы словесных пред- писаний преподавателя (мастера производ- ственного обучения)	Позтапное изображение	Актуализация зна- ний учащихся
1	2	3	4	5
1	Описание исходных условий	В условиях неавто- матизированного про- изводства сверления отверстий на плоскости детали выполняют на радиально- сверлильном станке	 Рис.1. Радиально- сверлильный станок	Анализ пере- дового опыта работы рабочих- станочников
2	Введение фак- тора новизны	За время работы на станке рабочему при- ходится около 100 раз заменить инструменты, почти 800 раз переключать различные рукоятки, чтобы просверлить 25 отверстий.	Демонстрация видеофайла «Работа на радиально- сверлильном станке» (формат * .avi)	Анализ инструк- ционной карты «Сверление отвер- стий на радиально- сверлильном станке»
3	Поисковые предписания	Какие недостатки характерны для названных выше опе- раций?		Выявление недо- статков: часто пере- ключают рукоятки скоростей и подач; иногда не закрепля- ют шпиндельную бабку и траверсу и др.
4	Корректирую- щая инфор- мация	Ручные операции це- лесообразно передать автоматизированным станкам, например промышленным роботам.	Демонстрация видеофай- ла «Операция сверления с применением робота» (формат * .avi)	
5	Поисковые предписания	Какие изменения нужно сделать, чтобы провести автомати- зацию сверлильной операции?		Интерактивные методы: экспертный опрос, моз- говая атака, экстраполяция и др.

7	Предполагаемый результат	На производстве уже используется многооперационный станок-полуавтомат с числовым программным управлением (ЧПУ) который выполняет все функции радиально-сверлильного станка.		Презентация «Виды станков с ЧПУ»
---	--------------------------	---	---	----------------------------------

Рис. 2. Радиально-сверлильный станок с ЧПУ

10,3% до 24,1%. Увеличилось количество будущих рабочих, которые имеют средний уровень сформированности общетехнической ориентации, на 15,5%

Заключение. Воспроизведение в учебном процессе технико-технологических ситуаций отвечают определённому целевому назначению – соответствие учебных ситуаций такой организации обучения будущих рабочих, которая связана конструктивным, функциональным, прогнозным с анализом различных технических объектов, и характерна для общетехнической ориентации. Перспективы дальнейшей работы усматриваем в разработке системных учебных технико-технологических ситуаций для формирования у будущих рабочих общетехнической ориентации средствами новых информационных технологий у сфере профессионального труда.

Список литературы:

1. Атутов П.Р. Політехнічний принцип у навчанні школярів / П.Р. Атутов [монографія]. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
2. Гавришук І.В. Використання засобів мультимедіа у графічній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників / І.В. Гавришук // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 12. – С. 42–44.
3. Гушулей Й.М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: дидактичний аспект / Й.М. Гушулей [монографія]. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 312 с.
4. Гушулей Й.М. Проблеми змісту технічної підготовки учнів ліцею / Й.М. Гушулей // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка і психологія». – Тернопіль, 1998. – № 5(3). – С. 116–119.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972.–422 с.
6. Леднев В.С. Содержание общего среднего образования / В.С. Леднев [монография]. – М.: Педагогика, 1980. – 264 с.

References

1. Atutov P.R. Polytechnic principle in teaching students. Kiev, Rad. shkola Publ., 1982. 176 p. (In Ukrainian).
2. Gavryshhuk I.V. Use of multimedia in graphic preparation of future skilled workers. Trudova pidgotovka v suchasnij shkoli. [Career training in modern school], 2012, no. 12, pp. 42–44 (In Ukrainian).

3. Gushulej J.M. General technical training of students in the labor education: didactic aspect. Ternopil, TDPU Publ., 2000. 312 p. (In Ukrainian).
4. Gushulej J.M. Maintenance problems of technical training of lyceum students. Naukovi zapysky Ternopil's'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatjuka. Serija «Pedagogika i psykologija». [Scientific note of the Ternopil State Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk. A series of "Pedagogy and Psychology"], Ternopil, 1998, no. 5(3), pp. 116–119 (In Ukrainian).
5. Davydov V.V. Types of generalization in training. Moscow, Pedagogy Publ., 1972. 422 p. (In Russian).
6. Lednev V.S. The content of general secondary education. Moscow, Pedagogy Publ., 1980. 264 p. (In Russian).

Котова Л.М.

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

ДЕТЕРМІНАНТИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ СЦЕНІЧНИХ ВИСТУПІВ МУЗИКАНТІВ-ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Ключові слова: музиканти-інструменталісти, сценічна діяльність, публічні виступи.

При розгляді різноманітних проблем сценічної діяльності інструменталістів простежуються детермінанти характерного впливу емоційних подразників на результативність відтворення музичного матеріалу.

Однією з причин невдалих виступів на сцені вважається невпевненість індивідів у своїй здатності щодо реалізації на естраді вимог викладача, самого себе, аудиторії. Невпевненість інструменталістів породжує надмірне хвилювання на естраді, й часто викликає втрату творчого натхнення. Наприклад, К.Ігумнов на запитання: “Від чого на естраді завжди буває хвилювання?” – відповідав, що виникнення надмірної емоційної напруги в період гри перед публікою, навіть з досконало вивченою програмою, зумовлюється страхом опинитися нижче своїх можливостей. Такий стан руйнує творчий настрій, сковує рухи музикантів [4]. З цим поглядом погоджувався М.Плетньов. Разом з тим він зазначив, що недооцінювати себе під час попередньої підготовки програми цілком природно, але сумніви перед слухачами неприпустимі, оскільки вони можуть призводити до серйозних порушень виконавського процесу [11, 316].

Вагомого значення “сценічній відвазі” в музичній діяльності надавав і Я.Флієр, на думку якого, виконання програми в стресових умовах, а особливо тих чи інших складних епізодів, з надмірною обережністю, як правило, відбувається з помилками [11, 95]. Отже, в емоційних ситуаціях саме невпевненість у своїх силах викликає в інструменталістів психічну та фізичну скутість, а вона, в свою чергу, – різноманітні похибки.

У період сценічних виступів інструменталістів простежується залежність результативності гри від нераціонального застосування ними властивостей уваги. До цієї проблеми зверталися Л.Баренбойм, О.Бірмак, Г.Коган, Д.Ойстрах, С.Ріхтер та інші. На їх думку, причиною невдалого виступу музикантів у стресових ситуаціях є сконцентрованість уваги на автоматично налагоджених психічних діях, що, в свою чергу, відволікає від довільного скеровування уваги на потрібні процеси виконавської діяльності. Таку ж точку зору підтримують педагогічні переконання Т.Назарова. На його погляд, застосування під час публічного виступу “аналітичного стану свідомості” неминуче призводить до негативних наслідків, оскільки заважає узагальненню елементів виконавської техніки [7, 11]. До цього зауваження приєднався Д.Ойстрах.

Він помітив появу помилок в емоційних обставинах від зосередженості інструменталістів на технічно складних та важливих епізодах [3, 32]. Разом з тим, О.Бірмак при розгляді художньої техніки було зазначено, що під час перебування піаністів на сцені може з'явитися психічна або м'язова скутість, яка виникає від повільного перенесення уваги [1, 16]. Такий підхід доповнив С.Ріхтер, підкресливши негативний вплив на "відчуття свободи" погані концентрації уваги музикантів: "Я себе почував скутим і все із-за того, що увага була розсіяна. Жахливо, коли бачиш перед собою якісь обличчя... Дивлюсь на них мимовільно, і мимовільно усіляка нісенітниця лізе в голову" [7, 191].

Результативність гри під час сценічної діяльності особистості в науково-педагогічній літературі також пов'язується з особливостями нервової системи (А.Готсдінер, Ю.Цагареллі, Д.Юник). З позицій даного підходу А.Готсдінер розглядав поведінку виконавців на основі прояву властивостей їх темпераменту – чутливості, реактивності, активності, моторики, пластичності [2, 185]. За дослідженням Д. Юника у детермінації завадостійкості на сцені властивості нервової системи музикантів не набувають абсолютного значення. Вчений наголошує, що «теза щодо "приреченості" інтерпретаторів слабкого типу нервової системи на "неуспіх" під час сценічних виступів є хибною, оскільки з розвитком виконавської майстерності вплив балансу нервових процесів як на сенсорну, так і на моторну стійкість нівелюється» [12, 215].

Ефективність сценічних виступів, на думку визначних педагогів-виконавців, залежить не тільки від рівня майстерності гри, а й від якості їх підготовки до виступу (Ю.Акімов, О.Гольденвейзер, Г.Нейгауз, М.Плетньов та інші). Тобто страх перед публічним виконанням виникає, перш за все, внаслідок недостатньої підготовки музикантів до таких ситуацій. Умови для творчості й внутрішній спокій з'являються в індивідів тільки у випадках, коли вони упевнені, що в процесі роботи над програмою було все почуто, продумано, а технічні труднощі – подолані. З іншого боку, в дослідженнях деякі автори критикують такий підхід до підготовки програми, при якому студенти-музиканти намагаються "заавтоматизувати" та "закріпити" виконання, чим обмежують себе в творчості й натхненні (Г.Коган, Л.Маккіннон). Отримати почуття необхідної свободи в інтерпретації художньо-образного змісту творів на сцені інструменталістам допомагають спроби знайти під час попередніх програвань якомога більше варіантів відображення цього змісту. "На естраді я через хвилювання буду хитатись, мені потрібен широкий проторений шлях, а не вузька стежка, на якій я можу впасти" – образно говорив визначний майстер скрипичної школи Д.Ойстрах [3, 32].

Особливо тривожність зростає у виконавців, які рідко грали на сцені чи в них були досить великі перерви в такій діяльності. У результаті нечастих виступів порушується фактор адаптації особистості до виконання зазначених дій і інструменталісти втрачають вже раніше придбані навички нівелювання негативного впливу стрес-факторів. Тому в музичній педагогіці автори підкреслюють залежність якості гри в емоційних умовах від "обіграності" програми (Ю.Акімов, А.Алексєєв, Л.Баренбойм, Ф.Ліпс та інші).

Складовою частиною попередньої підготовки виконавців до гри в емоційно напружених обставинах є якість запам'ятовування музичного матеріалу. В теорії та методиці навчання музики по-різному визначається застосування видів пам'яті, необхідних професіоналам у виконавській діяльності. Так, Л.Маккіннон виділила чоти-

ри види пам'яті: слухову, тактильну, м'язову та зорову [6]. Значно розширив кількість компонентів пам'яті у своїй роботі С.Савшинський, зазначивши її змішані властивості. Він назвав наступні складові комплексної пам'яті інструменталістів: емоційну, інтелектуальну, музично-ритмічну, слухо-моторну, музично-слухову, зорову, м'язову. Емоційно-інтелектуальна пам'ять, на думку автора, є “диригентом” та “суфлером” по відношенню до інших, і у випадках, коли процес виконання порушується, вона допомагає відновлювати відтворення необхідної інформації [9, 33-38].

Потрібно зауважити, що поява помилок на естраді викликана застосуванням неправильних методів роботи в процесі заучування нотного тексту. Особливо це стосується формального засвоєння матеріалу за допомогою моторної пам'яті. Саме в епізодах, вивчених таким видом пам'яті, простежуються різноманітні погрішності в період гри на сцені, хоча М.Різоль, в ситуаціях невпевненості у можливості на концерті виконати технічно складний епізод, рекомендував довіритися автоматизму моторної пам'яті, яка, на його думку, складає основу виконавської техніки [8, 202].

До детермінант, що знижує результативність дій інструменталістів в емоційно напружених ситуаціях, педагоги-виконавці зараховують наявність у них зайвої сконцентрованості на “власній персоні”. За таких умов у музикантів виникає занепокоєння щодо власного вигляду, з'являються думки типу “як я сиджу”, “які в мене рухи”. Негативні наслідки виступу викликаються також бажанням суб'єктів показати публіці саме свою майстерність гри та їх орієнтація на сприйняття цієї гри слухачами. Такі думки під час виконання програми на сцені пов'язуються з надмірним самолюбством артистів.

Особливої уваги заслуговують наукові дослідження В.Касімова, Д.Юника, Ю. Цагареллі, в яких безпосередньо розглядалася проблема сценічних виступів музикантів. Зокрема В.Касімов рівень позитивного чи негативного впливу “хвилювання” становив в пряму залежність від професійної готовності індивідів, котра включає в себе:

- якість вивчення музичного матеріалу;
- технічну оснащеність;
- розвиненість емоційної, вольової, інтелектуальної та рухової сфер;
- попередній досвід та частоту виступів [5, 7].

Рівень надійності виконання творів у звичних та емоційно напружених умовах Д.Юник розглядав у залежності від ступеню професійної підготовленості до сценічної діяльності (технічна оснащеність та готовність концертної програми), міри здатності до саморегуляції виконавського процесу (самонастройка, самоконтроль, самооцінка, самокорекція) та ступеню сформованості завадостійкості (уникнення дезорганізуючого впливу стресорів, нівелювання зайвої дії стресорів, сенсорно-моторна витримка, чинення опору діючим стресорам) [12, 288].

У своїх працях Ю. Цагареллі пов'язував проблему сценічної витримки з перешкодостійкістю, яка складається із самонастройки, емоційної стійкості, стійкості уваги. Перешкодостійкість, на думку дослідника, необхідна властивість виконавців для протидії зовнішнім (комунікативним і матеріально-технічним) та внутрішнім (психологічним і соматичним) стресорам [10, 258].

Таким чином, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми надав змогу виявити наступні детермінанти результативності сценічних виступів музикантів-інструменталістів:

- самооцінка власних можливостей;
- розвиненість навичок раціонального застосування властивостей уваги;
- якість вивчення матеріалу напам'ять;
- регулярність публічних виступів;
- ступінь технічної майстерності
- ступінь сформованості завадостійкості.

Література:

1. Бирмак А. В. О художественной технике пианиста (опыт психофизиологического анализа и методы работы) / Ариадна Владимировна Бирмак. – М.: Музыка, 1973. – 139 с.
2. Готсдинер А. Л. Подготовка учащихся к концертным выступлениям / Готсдинер А. Л. // Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1991. – 1992. – С. 182-192.
3. Гофман И. Фортепьянная игра. Ответы на вопросы о фортепьянной игре / Иосиф Гофман [пер. с англ. Г. А. Павлова]. – М.: Музгиз, 1961. – 223 с.
4. Игумнов К.Н. О творческом пути и исполнительском искусстве пианистов. Из бесед о психологии. Пианисты рассказывают/ Игумнов К.Н. – М.: Советский композитор, 1979. – С. 75-82.
5. Касимов В. Г. Психолого-педагогические основы формирования оптимального сценического самочувствия учащихся-музыкантов в процессе индивидуальных занятий : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика преподавания музыки" / В. Г. Касимов. – М., 1989. – 16 с.
6. Маккиннон Л. Игра наизусть / Л. Маккиннон. – Л.: Музыка, 1967. – 143 с.
7. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Мильштейн Я. И. – М.: Сов. композитор, 1983. – 261, [1] с.
8. Ризоль Н.И. Принципы применения пятипальцевой аппликатуры на баяне / Ризоль Н. И. – М.: Советский композитор, 1977. – 279 с.
9. Савшинский С. И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский. – Л.: Музыка, 1961. – 268, [1] с.
10. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: дисс. ... доктора психол. наук : 19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич. – Казань, 1989. – 425 с
11. Цыпин Г.М. Портреты советских пианистов: Музыкально-критические статьи / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Советский композитор, 1982.- 356 с.
12. Юник Д.Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування: монографія / Дмитро Григорович Юник. – К.: ДАККиМ, 2009. – 340 с.

Kungurova O. G.

Professor, Candidate of Philology,
Kostanay State University,
Republic of Kazakhstan

Kudritskaya M. I.

Associate professor,
Candidate of Pedagogy,
Kostanay State Teacher Training Institute,
Republic of Kazakhstan

ECOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "JOURNALISM"

Summary

The article is devoted to aspects of a social demand of ecological journalism in the Post-Soviet countries of Asia including Kazakhstan. The need of such discipline as an elective course at the stage of higher educational training of journalists is defined.

Keywords: ecological journalism, higher educational training of journalists, mass media of Kazakhstan

Improvement of the higher education system, its adaptation to modern aspects of industrial society is one of the state policy directions of RK. Quite debatable today in Kazakhstan appears the question of ecological education of modern journalists. In training programs of faculties and departments of journalism of the vast majority of the Kazakhstan higher education institutions the problems of ecological journalism aren't studied though the need for it is dictated by a condition of modern society, the modern media industry. From the latest events of this row it is necessary to point out the educational ecological training which took place in June, 2011 organized with assistance of OSCE for 25 journalists of the Western Kazakhstan in the city of Atyrau. The OSCE center provided this two-day training together with akimat of the Atyrau region, the International center of journalism "MediaNet" and the Zhayyk-Kaspiysky Orkhussky center in Atyrau. The seminar has paid special attention to ethnic and international environmental issues, a role of mass media in increase of awareness and decision-making on the questions concerning environment. The participants discussed environmental risks which are considered the most important for the Western Kazakhstan, and worked out forms of effective illumination of environmental problems in mass media. National and international experts shared successful experience of investigation journalism in the field of environmental protection and told about methods thanks to which journalists can assist strengthening of the public role in making ecological decisions.

The social demand of ecojournalism in the countries of Asia is confirmed also by the fact that only since the beginning of the 21 century 7 Central Asian Festivals of Ecological Journalism have been organized by Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Tajikistan in turns. And nevertheless, ecological information has no great popularity in journalism of Central Asia. One of the reasons of "braking" in Kazakhstan is the shortage of experts in this area. Higher education institutions of the country don't train journalists-ecologists.

Until recently students of the specialty "Journalism" in Kazakhstani higher education institutions didn't come across an ecology phenomenon at all as in the State Educational Standard this discipline simply wasn't included. The situation changed only three years ago when the course "Ecology and Sustainable Development" has been entered as obligatory into the State Curricula of higher education institutions of the country. On June 23-24, 2008 in Almaty, within "A round table" of the finishing phase of the project "Advance of Education for a Sustainable Development in the System of the Higher Education of Kazakhstan" a meeting of experts and members of the Working group on preparation of recommendations for modification of basic provisions of State Standards of Education (GOSO) took place. It meant that the Ministry of Education and Science of Kazakhstan has expressed readiness to support process of modification of basic provisions of Higher Educational Standards GOSO and introduction of obligatory discipline "Ecology and sustainable development" in 2 credits into the curricula for a bachelor degree. But graduates of the Kazakhstani higher education institutions can meet ecological journalism incidentally only in practice. However not even to the skilled journalist features and subtleties of ecojournalism are known.

Still not all Kazakhstani mass media workers have realized that ecological journalism isn't simply athematic section of journalism. So today even for a comprehensively developed journalist of RK it is hard to work on these aspects without special ecological preparation. In the society of Kazakhstan a huge number of the problems connected with a state of environment which require the fastest solution has collected. And in this situation mass media are the main source of ecological information for most of citizens. As mass media carry out not only informational function, but also educational, a lot of things depend on the professionalism of journalists, on their ecological literacy, adequacy, and quality of submission of ecologically significant information. Today mass media in many respects define how people will treat environment, they form the level of ecological culture in society. The main miscalculations in ecological materials of the Kazakhstani mass media are the superficiality according to burning issues caused by a lack of basic ecological knowledge of authors; aspiration to sensational nature, confidence that it is possible to attract the public to environmental problems only, having frightened it; the bias which is expressed in ecological materials lacking alternative data and as a result they are often ignorant of any positivity; there are frequent cases of incorrectness in submission of information and even misrepresentation. Owing to shortage of their own knowledge, reliable sources of information, haste, fear of interception of the found "fried" facts by competitors, such "ecojournalists" reduce function of the materials only for informing.

The ecological journalism of the countries of the Central Asian region is relatively young. The word 'ecology' until quite recently – the mid-nineties – was used only by experts. We will agree: in a situation of formation and lack of purposeful vocational journalistic ecological training extremism for "green" mass media is quite natural. Here only the shaft of negative information generates feeling of hopelessness at people and results in unwillingness to do anything about these issues.

How and what should future ecojournalists be taught? This question in Kazakhstan remains without a definite answer yet. Experiment of NGO on training of professionals of ecojournalism in RK only begins to be acquired. In the last five years the development of ecological journalism in our region is given a powerful support by UNESCO.

In 2006 with financial support of the International program of UNESCO for development of communications the bulletin "Network of Ecological Journalists of Central Asia" was prepared. It states: "Knowledge of ecological journalists often doesn't correspond to that direction in which they are engaged. In the countries of Central Asia there are no journalistic centers or strong points for ecological journalists; few labor unions of journalists; the system of protection of freedom of speech, constitutional rights of journalists is poorly developed; open access to information isn't provided; mechanisms of cooperation between mass media and government institutions are insufficiently developed."

In some countries of Central Asia the unions of journalists work, however there are no permanent professional journalistic networks (for protection of the rights of journalists, exchange of experience and resources, for participation in the international conferences, expansion of system of access to information). No protection of freedom of speech in environmental issues is ensured. In spite of the fact that Kazakhstan, Kyrgyzstan and Tajikistan are the parties of the Orkhussky convention "About Ecological Information, to Participation of the Public in the Solution of Environmental Problems and Access to Justice, on the Questions Concerning Environment", the principles of the convention aren't observed. The public is forced to address to the international organizations for the protection of the main right – the right for information." [1]

The urgent need of a special remote course for education of ecological journalists of Central Asia is proved in the same source. We will note that so far this course is developed and access to it for professional journalists, teachers, students of faculties of journalism and all those interested in ecojournalism is provided.

The distance course is urged to help ecological journalists to obtain information on decade of the UN by training for a sustainable development, a situation with chemical pollution in Central Asia, data about water problems and other important ecological subjects.

However integration of similar courses into system of the higher education of RK represents a problem for overloaded curricula of the specialty "Journalism" in the Kazakhstan higher education institutions and their weak technical base makes it still worse. And nevertheless, further the project assumes continuous updating of information, creation of new distance courses and integration of necessary scientific disciplines for increase of level of knowledge of ecological journalists. The distance course for education of ecological journalists of Central Asia is posted on the website: www.unesco.org/webworld/ipdc

However, in our opinion, this course demands more dynamic and timely updating. In particular, in its framework it is required to place constantly renewed ecological information, in particular data on implementation of the Orkhussky convention by Kazakhstan.

Thus, the tendency of familiarizing with the main problems designated by UNESCO connected with implementation of the Orkhussky convention including those related to improvement of professionalism of ecological journalists has been outlined in Kazakhstan.

Literature

1. UNESCO. Cluster bureau across Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan: [Electronic resource]. Almaty, 1995-2016. – Access mode: [http:// www.unesco.kz /](http://www.unesco.kz/) (Date of the address: 3/26/2016).

THE ROLE OF TRANSLATION IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract. *Translation has always been one of the most important skills in a process of teaching and learning foreign languages. But today it gains some new aspects for its development. The article gives some arguments that translation is not just a skill to be learned but a useful language learning tool in the ordinary classroom.*

Key words: translation, language teaching, language learning, language skills, language competence, translation skills, EFL teaching process.

Ключевые слова: перевод, обучение языку, изучение языка, языковые навыки, языковые компетентности, навыки перевода, обучение английскому как иностранному

Nowadays it is impossible to think of a specialist that cannot speak at least one foreign language and cannot gain information from foreign sources, render it in his/her mother tongue and use it in his/her professional and scientific activities. With the increased mobility of people and goods in the modern world translation is practiced almost on daily basis. Many professionals often have to translate instructions and letters, look for information in foreign journals or in the Internet and translate it in the form of summary or produce it in their mother tongue just from a computer screen. These activities have become their daily work. So it is necessary to teach translation as an ability to decode a text in a foreign language with the purpose to elicit information.

Translation is usually defined as converting of expressions of a foreign language into that of a native language, or reverse. Another definition of translation is expressing the sense of words or text in another language. Based on the two definitions, for EFL learners, translation is a transfer between the first and the second language. The purpose of translation in the language classroom is not to train professionals, but to help learners develop their knowledge of English. In other words, it is a means to an end, not an end to be achieved. However, some learners may become translators one day, and the basic knowledge of translation that they have gained in the classroom can serve as a solid ground for building up translation skills.

The present article aims to give some arguments that translation is not just a skill to be learned but a useful language learning tool in the ordinary classroom, a good way of teaching and testing comprehension especially of the main ideas within the text. The objectives of the paper are, firstly, to describe the translation activities which raise students' awareness of language use and, secondly, to examine the usefulness of translation in learning English.

Translation has always been the core of the controversies on whether it can be a valid and effective tool in foreign language teaching and learning. Until recently, translation was out of favour with the language teaching community. Translation as a language learning

activity was considered as being unsuitable within the context of foreign language learning. It was criticized because of the close association with traditional grammar-translation method. Even today translation is often regarded as some kind of mechanical linguistic transfer of meaning from one language into another. It is still ignored as a useful language learning tool because of being not a communicative activity that is not suited to the general needs of the language learner.

Translation was considered as time-consuming, boring, and irrelevant. However, in the last few decades there has been an increasing interest in the translation practice in the foreign language classroom. Recently foreign language teachers have been reviving the translation usage for different learning purposes. It was observed that translation activity could be used for pedagogical purposes along with other traditional language teaching activities. Reading, grammar exercises, translation are in fact perceived by learners to be conducive to learning.

Translation plays a very important role in an increasingly globalizing world. Nevertheless, translation is perceived differently by linguists, methodologists and teachers. Its use in foreign language teaching provokes a great deal of disagreement and criticism.

The main reason for this is the fact that throughout the years a number of studies have been carried out, that have either favoured or completely ignored the use of translation as a learning method. Translation was considered as inefficient, unreliable and irrelevant. Some teachers objected to the use of translation in foreign language classes as they considered it to be text-bound and confined only to two skills – reading and writing. They did not regard it as a communicative activity because in their opinion it didn't involve oral interaction.

Nevertheless, there are some significant and visible signs of the revival of translation in language teaching. Many theorists, linguists, teachers agree on the importance of using translation in foreign language classes. For instance, C. Schaffner [7] claims that the translation and related exercises could be beneficial to foreign language learning:

1. To improve verbal agility.
2. To expand students' vocabulary in L2.
3. To develop their style.
4. To improve their understanding of how languages work.
5. To consolidate L2 structures for active use.
6. To monitor and improve the comprehension of L2.

Translation in foreign language classes is in the process of becoming a form of "pedagogical translation", which is no longer viewed as an ineffective tool in language learning and is evaluated as a way to enrich learners' competences. Students taught by using pedagogical translation method are encouraged to practice reading, writing, vocabulary, grammar, speaking. One of the main aims of foreign language teaching is to develop the student's ability to communicate in the target language.

As a form of communication, translation involves interaction and cooperation between people, which makes it a very useful tool in foreign language teaching. Translation raises language awareness. While translating students are focused on identifying differences in structure and vocabulary of languages, they have to evolve strategies to deal with them and to negotiate the potential of both languages. The real usefulness of translation in foreign language classes lies in comparison of grammar, vocabulary, word order and other language points in the target language and the student's mother tongue. Students are directly exposed

to contrasting language systems of the target and the native languages. Therefore, the learners should be required to discuss and correct common mistakes.

The material for translation should be interesting and varied, expressive and related to the learners' knowledge. It must be authentic, diverse in terms of structure and function and must motivate students for exploring and experimenting with a language. It develops students' creative and critical thinking. Translation activities comprising innovative techniques such as brainstorming, problem solving, group discussion, and group assignments help students to move from lower order thinking to higher order thinking. The acceptance and usage of translation activities will assist the teachers and students to make the process of language learning worthwhile. The teacher's task is to assess students' needs and select material to illustrate particular aspects of the language and the structure which present difficulties for students in the English language.

Translation might provide a guided practice in reading. Before starting translating a text it should be read carefully and analyzed in detail to determine the contents in terms of what, how and why it is said. Careful text analysis improves students reading comprehension and promotes vocabulary development.

Translation can help students improve their writing skills because it is a transfer of a text from one language into another. As translation is regarded a communicative activity, it involves communication between the teacher and the student. Learners are encouraged to discuss rights and wrongs as well as problems related to the translation task. On the one hand, students are involved in a conversation on the translation topic, which helps them strengthen their speaking skills. On the other hand, students are requested to talk to both the teacher and other learners, and through listening to both the lecturer and the students improve their listening skills.

According to V. Leonardi [5], translation as a pedagogical tool can be successfully employed at any level of proficiency, at school or University, as a valuable and creative teaching aid to support, integrate and further strengthen the four traditional language skills: reading, writing, speaking and listening. Translation activities should meet the following criteria:

1. Language is used for a purpose.
2. Translation activities create a desire for communication.
3. Translation activities encourage students to be creative and contribute their ideas.
4. Students are focused on what they are saying, rather than how they are saying it.
5. Students work independently of the teacher.
6. Students determine what to say or write.

Moreover, translation activities need not be used in isolation, but should be included in an inherent part of the language learning course.

Translation activities have always been used in the English language learning classes at Kharkov University of Economics. The reason is to prepare the students to pass their final Bachelor language competence examination, during which examinees are required to translate a short text into their native language. Translation activities are used in the foreign language learning process to improve language skills in reading, writing, speaking and listening. According to A. Duff [3], properly designed translation activities can be employed to enhance the four skills and to develop three qualities essential to all language learning: accuracy, clarity and flexibility. The purpose of translation activities is not to train profes-

sional translators, but to help learners acquire and strengthen their knowledge in the English language. Integration with other activities takes various forms. On the one hand, translation activities are preceded by grammatical and lexical exercises to practice and eliminate certain difficulties that learners have. On the other hand, translation is a starting point for further oral practice.

Translation activities must be well-prepared. First of all, appropriate texts, interesting and relevant to the needs of the learners, are selected. While selecting the material, the potential for encouraging discussion is also very important. Texts intended for translation should lead to discussion. Pair and group work is effective as it gives students an opportunity to compare and discuss their ideas. Thus, all the students are equally involved in the task. Translation activities consist of pre-translation and post-translation exercises. Pre-translation activities are based on grammar and vocabulary practical tasks. Post-translating activities are focused on rewriting, revision and evaluating.

Distributing the text to students and telling your students to translate is not a good way to start a translation activity. Students should be instructed about the purpose of each assignment. They should know why the activity is done. Seeking to integrate translation and reading, first of all a discussion on the translation topic is initiated. Active words and terms and key words that appear in the text are explained in English and in the learners' native language. The students work in pairs. They read, translate and analyze the most complicated parts of the text. After having read the text, the learners are asked to do comprehension exercises, such as answering questions, identifying true or false statements, forming questions on the contents of the text. Finally, they have to write a summary which is also a very important activity. The students translate the text using a bilingual dictionary.

The activity at higher levels can focus on a specific aspect of grammar, for example, tense and time. This type of activity makes the learners concentrate on problematic areas and helps to notice the dangers of word for word translation.

All mentioned activities involve the translation of the text. This does not mean that the translation of sentences taken out of context is irrelevant to language learning. Translation of sentences can be used as a warm-up activity. It serves as an introduction to the material the students will be working on. This form of translation may be useful because it can be interactive, learner-centered; it promotes the learner's autonomy, and uses authentic materials.

In order to assess the benefit of translation activities in the English classroom, a survey was carried out in the form of a questionnaire. The sample consisted of 50 second year students from different faculties of the university. The students had English classes 6 hours a week and their level of language was different. The questionnaire consisted of 6 questions. The questions were mostly yes/no and multiple choice ones. All the questions were answered. The questionnaire return rate was good – all sheets were returned. The obtained data were analyzed and summed up. The results of the students' survey are discussed below.

When answering the question whether they assess translation as a learning method, 94% of the respondents considered translation to be a useful learning tool. Only 6% of the students doubted about the usefulness of translation tasks. The results show that most students are quite positive about translation activities.

The respondents were also asked to give their opinions on the effects of using translation activities to learn English. The results show that all the students perceive translation as

an effective language learning activity. Translation activities were considered to be a positive learning recourse to understand the meaning, memorize the new words, acquire the English language skills, produce better sentences both in English and in their native language and develop interpersonal communication skills.

While most of the students perceived translation activities as being useful and important in their current learning process, only 86% of the respondents found it enjoyable.

When asked whether they thought they could make faster progress through other teaching tools, 45 students gave a negative answer and only 5 persons answered positively. Thus, almost all of the students believe that translation is an effective method to learn a language.

Analyzing the data of the survey where the learners were given a list of areas of language and asked to tick them according to whether or not they thought translation activities could help them improve skills in each of those areas, all the respondents answered that translation was a beneficial tool to learn vocabulary. 40% regarded this activity appropriate to improve speaking skills. 10% admitted that translation activities helped to improve their writing skills and 32% of them thought that translation tasks helped improve grammar. 14% of the respondents thought that by using translation exercises they improved their listening skills.

One of the questions in the questionnaire asked the students to assess how well translation activities helped them to prepare for their language competence examination. The data received show that translation activities offered excellent preparation for 20% of the respondents. The option "very good" was chosen by 42% of the respondents, "good" – by 36% of the respondents. The options "sufficiently", "satisfactory" and "do not help" were not chosen at all. The results show that the overwhelming majority of the students believe that translation activities help them prepare for the English language examination.

Finally, when the respondents were asked to tick whether or not translation activities should be used in the language class room, 10% gave a negative answer and 90% answered positively. This means that translation is a useful learning tool and could be applied in the foreign language learning process. Most of the students gained the English language knowledge, developed skills in speaking, listening, reading, vocabulary, grammar and writing. Moreover, translation tasks taught the learners to work in groups and contributed to their preparation for the language competence examination.

In conclusion it may be said that translation activities are not only an efficient learning tool but also a useful teaching method. On the one hand, students use translation to facilitate their comprehension process and to reduce insecurity that arises from limited language proficiency. On the other hand, teachers use translation to consolidate what students have learned about the English language, such as vocabulary, sentence structures, and cultural aspects. If introduced purposefully and imaginatively into a language learning programme, translation becomes a suitable language practice method for many students. When integrated into daily classroom activities translation can help students develop and improve reading, speaking, writing skills, grammar and vocabulary. Translation in foreign language classes enhances better understanding of structures of the two languages and also strengthens students' translation skills. It is an effective, valid tool in the foreign language learning and can be used in the university classroom to improve knowledge in English.

References

1. Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching. New York: Longman. 2002. – 154p.
2. Dagilienė Inga. Translation as a Learning Method in English Language Teaching// Kaibu Studijos. 2012. 21 NR. Studies about Languages. 2012. No. 21. Available at: <http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.21.1469> (Accessed: 18.01.2016).
3. Duff A. Translation: Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press. – 1994. –167p.
4. Leonardi V. Teaching Business English through Translation. Journal of Language & Translation. 2009. 10(1), p. 139–153, Available at: http://www.unish.org/unish/DOWN/PDF/5_1_Leonardi_rev_and_ (Accessed 20.01.2016).
5. Leonardi V. The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition – From Theory to Practice. Bern: International Academic Publishes, 2010. Available at: http://books.google.lt/books?id=Zd8DcUFt_wsC&pg=PA15&dq=peter+lang+publischers+leonardi&hl=lt&sa=X&ei=hMtQT8 (Accessed 13.01.2016).
6. Petrocchi V. Translation as an Aid in Teaching English as a Second Language. //Online Translation Journal. 2006. 10(4). Available at: [http://www. Translation directory.com/ article1199.htm](http://www.Translationdirectory.com/article1199.htm) (Accessed 18.01.2016).
7. Schaffner, C. Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. Manchester: St. Jerome publishing, 1998. – 131p.
8. Лазаренко Т.В. Обучение переводу экономических текстов в практике преподавания иностранных языков. // Проблемы использования, изучения и преподавания русского языка на Украине. Сборник докладов и сообщений научно-практической конференции. Выпуск 5. – Харьков, 2010, С. 132-134.
9. Степанова М. М. Роль теоретических знаний в обучении переводу экономической терминологии // Проблемы лингвистики, методики обучения иностранным языкам и литературоведения в свете межкультурной коммуникации: материалы II Международной научно-практической конференции 24-- 25 марта 2009 г. Ч. II: Методика обучения иностранным языкам. – Уфа: Издательство БГПУ, 2009. С. 227-229.
10. Хабло Н. К. К вопросу о переводе как методе обучения языку специальности: Международная научно-практическая конференция “Эффективность инженерного образования в XXI веке” 29-31 мая 2001 года – Донецк, 2001. С. 292-294.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ УСПІШНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ З ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Анотація. В даній статті розглядаються педагогічні умови, які потрібні для якісної та продуктивної організації комунікативної діяльності учнів на уроках з виробничого навчання.

Ключові слова: виробниче навчання, умови комунікативної діяльності, учні професійно-технічного навчального закладу, професійно-технічна освіта.

Keywords: industrial learning, communicative activities, students of vocational educational institution, vocational education.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства зумовлює зміни, диктує нові потреби у будь – якій сфері виробництва, переосмислення поглядів, критичного відношення до стереотипів, що панують у суспільстві. Час ставить завдання, ефективно розв'язання яких потребує максимального напруження. За таких умов розкриття комунікативного потенціалу людини, вдосконалення її мислення, розвитку комунікативних здібностей має вийти до кола першочергових завдань закладів професійно-технічної освіти.

Метою статті – є визначення умов для успішної організації комунікативної діяльності учнів професійно-технічного навчального закладу.

Як зазначає Н.Г.Ничкало: «Розбудова системи освіти , її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [2].

В.А. Панкратова відзначає, що «у формуванні професійної майстерності важливою ланкою є виробниче навчання, в процесі якого створюється система професійних умінь, навичок за обраною професією, оволодіння виробничим досвідом, професійною майстерністю»[1, с.4]. У зв'язку з широким використанням сучасних технологій в програмі виробничого навчання більше часу відведено на розрахункові операції, що в свою чергу передбачає глибоке вивчення технологічних процесів, режимів обробки і засвоєння передових прийомів праці.

З огляду на сучасні умови однієї з особливостей навчально-виховного процесу в професійно-технічному навчальному закладі є право педагогів створювати умови для успішної комунікативної діяльності на уроках з виробничого навчання.

Ми вважаємо, що можна виділити такі педагогічні умови, які сприятимуть успішній комунікативній діяльності учнів на заняттях з виробничого навчання:

- готовність майстра виробничого навчання до застосування комунікативних технологій на заняттях з виробничого навчання;

- застосування завдань на пошук інформації з обговоренням, обмін ідеями, роботу в «акваріумі», обговорення нового матеріалу;
- широкого використання уроків з окремими фрагментами нетрадиційних форм.

Всі ці умови значної мірою залежать від майстра виробничого навчання, від його підготовки до уроку. Знання майстра повинні бути значно ширші і глибші, ніж ті, яких повинні набути учні професійно-технічного навчального закладу. Майстер повинен бути готовим до відповіді на запитання учнів, які виходять за межі навчальної програми, необхідно добре знати теоретичні основи професії, елементи яких вивчаються на заняттях, треба добре володіти комунікативними навичками.

Висновок. Таким чином, з вище сказаного, можна зробити висновок, що до початку занять майстрові рекомендується самостійно виконати обсяг роботи, що був запланований для учнів.

Успішній організації комунікативної діяльності на уроці буде сприяти правильних вибір методів навчання спрямованих на розвиток комунікативних здібностей учнів професійно-технічного навчального закладу.

Література

1. Панкратова В.А. Основы производственного обучения швейников: методическое пособие / Валентина Анатолієвна Панкратова.-М.:Высшая школа, 1991.-240 с.
2. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-посібник / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 1992. – 334 с.

Перинец Е. Ю.

кандидат филологических наук,

старший преподаватель

кафедры языковой подготовки

ГУ «Днепропетровская медицинская академия

МЗ Украины»

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТОПОНИМОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Ключевые слова / Keywords: лингвострановедение / language and country studies, национально-культурная специфика / cultural identity, ономастика / onomastics, топоним / toponym

Изучение любого иностранного языка предполагает не только погружение в иную коммуникативную среду, но также знакомство с другой культурой и её особенностями. Синтез общечеловеческого и национального в восприятии мира становится основой уникальности каждой культуры, что находит отражение в языке и, в свою очередь, образует своеобразную языковую картину этого мира. С другой стороны, «несовпадение языковых картин мира на определённых участках различных языков определяется как **национально-культурная специфика**, незнание которой препятствует пониманию инокультуры и порождает коммуникативные конфликты при общении на иностранном языке» [2, с. 61]. Немаловажную роль для предотвращения подобных коммуникативных конфликтов является знакомство иностранца с экстралингвистической информацией, способствующей более быстрой адаптации к новой языковой картине мира.

Проблема включения культурологических аспектов в курс русского языка как иностранного была поставлена в работах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, что способствовало выделению в методике его преподавания отдельной дисциплины – **лингвострановедения** [1]. Этот курс базируется на своеобразной синергии языка и культуры, когда «язык выступает как средство познания национальной культуры, <...> а национальная культура рассматривается как неперемненное условие адекватного, полного овладения русским языком» [2, с. 62].

Через этимологию языковых единиц, которые являются предметом лингвострановедения, учащиеся погружаются в иную коммуникативную среду и знакомятся с национальными стереотипами. Национально-культурная специфика наиболее ярко отражена в народном фольклоре, фразеологии, афористике, в художественных текстах. Ситуация осложняется, когда иностранцы, изучающие русский язык, получают образование на территории Украины. В таком случае преподаватель должен тщательно подбирать текстовый материал, комментировать, прибегать к сравнению и переводу. С другой стороны, для иностранца открывается уникальная возможность узнать и сопоставить своеобразие нескольких национальных культур.

Одним из важных этапов работы на занятиях по русскому языку как иностранному является обращение к ономастической лексике, которая отражает исто-

рические и культурные реалии народа. Многие пертурбации, произошедшие в общественной жизни и сознании граждан нашей страны, не могли не отразиться и в курсе лингвострановедения. Студенты-иностранцы, которые приехали учиться в город Днепропетровск, стали свидетелями лингвистическо-топонимических изменений, в частности, переименования множества урбанонимов (административных районов, улиц, площадей, переулков). Перед преподавателем стоит непростая задача – «заменить» старое название (которое долго и кропотливо заучивалось иностранцем) на новое, а также попытаться объяснить подобные перемены. На наш взгляд, данную работу можно облегчить несложным алгоритмом – «отобрать» самые важные для иностранцев названия (чаще всего – это центральные улицы) и распределить их по определённым группам. Данные знания станут весьма полезными для лучшего ориентирования в пространстве незнакомого города.

Самую большую группу составят названия улиц, названных в честь известных деятелей науки и культуры: *ул. Владимира Вернадского* (старое название ул. Дзержинского), *ул. Владимира Моссаковского* (Клары Цеткин), *ул. Сергея Ефремова* (Ворошилова); политических деятелей: *ул. Владимира Мономаха* (Московская), *ул. Княгини Ольги* (Горького), *ул. Владимира Винниченко* (Куйбишева), *ул. Михаила Грушевского* (Карла Либкнехта), *ул. Андрея Фабра* (Серова) и др.

В другой группе можно выделить новые названия улиц, связанных с конкретными историческими событиями и реалиями: *ул. Сечевых стрелцов* (Артёма), *ул. Старокозацкая* (Комсомольская), *ул. Сичеславская Набережная* (Набережная В. И. Ленина), *площадь Героев Майдана* (площадь В. И. Ленина). Следует акцентировать внимание студента-иностранца не только на общеупотребительной лексике (*набережная, герой, площадь* (укр. *майдан*)), но и на представленных историзмах (*Сечь, Сичеслав, казак*), которые помогут познакомиться с экстралингвистической информацией.

Названия урбанонимов, связанные с конкретными городскими объектами, следует объединить в отдельную группу: *площадь Вокзальная* (Петровского), *площадь Соборная* (Октябрьская), *ул. Троицкая* (Красная). В этот топонимический ряд могут быть включены названия *Монастырский остров* (монастырь на острове), а также известный шопинг-центр *Мост-сити* (расположенный недалеко от центрального моста).

Интересным представляется новое название улицы Миронова – *улица Европейская*, которая находится в центре города недалеко от Европейской площади и улицы Центральной. Пространственная «близость» данных топонимов ассоциативно может быть связана с фактом, что Украина по территории самая большая страна Европы, и что она находится в центре Европы. Как ни странно, иностранцы чаще всего не знают этой интересной географической информации о нашей стране.

Особое место среди новых названий днепропетровских урбанонимов занимают названия с яркой внутренней формой слова и понятной для иностранца семантикой: *переулки Весенних ландышей, Мастеров, Кленовый*. В этой группе окажутся знакомые для студента названия жилых массивов, районов города (многие из которых не являются административными): *Нагорный* (на горе), *Солнечный* (солнце), *Правобережный* (правый берег), *Левобережный* (левый берег), *Западный* (запад), *Северный* (север), *Рабочая* (работа, рабочий), *Тополь, Красный Камень*. Необходимым

условием работы над данной темой является привлечение различных демонстрационных материалов (карта города, фотографии, картинки, видео), которые с помощью конкретных визуальных образов облегчат процесс запоминания.

Таким образом, новые названия топонимов города Днепропетровска, которые содержат как эквивалентные, так и безэквивалентные лексические единицы, станут важным разделом лингвострановедения на занятиях по русскому языку как иностранному и будут способствовать более эффективной адаптации иностранца в инокультурном пространстве.

Литература

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – 2-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.

CLASSROOM DISCIPLINE «HISTORY OF UKRAINE CULTURA» IN CONTEXT OF MODERN MODELS OF EDUCATIONAL

Annotation. *Modern models of education are examined as paradigmatic approaches to organization of a future specialist's cultural preparation. The model of culturological education of students was worked out by the author in terms of systematically important cultural philosophical conceptions (values, cultural standard, cultural activity, cultural self-development, multicultural surroundings, culture forming surroundings). Teaching of a classroom discipline «History of Ukrainian culture» and other culturological disciplines is fulfilled according to a worked out model.*

Keywords: models of education, culturological preparation, culturological disciplines, creative methods of teaching.

Анотація. Розглядаються сучасні моделі освіти як парадигмальні підходи до організації культурологічної підготовки майбутнього фахівця. Автором розроблена модель культурологічної освіти студентів через призму системоутворюючих культурфілософських понять (цінність, культурна норма, культурна діяльність, культурний саморозвиток, мультикультурне середовище, культуротворче середовище). Відповідно до розробленої моделі відбувається викладання навчальної дисципліни «Історія української культури» та інших культурологічних дисциплін.

Ключові слова: моделі освіти, культурологічна підготовка, культурологічні дисципліни, креативні методи навчання.

There is a tendency in modern theory and practice of education to search new approaches to its organization and understanding its cultural peculiarities and mechanisms appropriate to modern culture and science. Making a model of a graduate, most scientists coincide that it is a person of culture, it is free, humane, spiritual and it is a creative personality who can think differently, orientate in social-cultural surroundings which change; a person who strives for creative self-realization and self-fulfillment in space of culture [5;6;7]. All these facts induce researchers to develop education, work out innovational approaches and models which could correspond with a new type of culture at most.

The main models of education have been selected on the basis of analysis of theoretical and practical researches of domestic and foreign pedagogy. They are considered as paradigmatic approaches to understanding its sense. It is necessary to say that such division can be clearly seen only in the theory. As a rule several approaches combine in practical programmes used for preparation of future specialists.

Cultural historical model of education (O.P. Shchokolova, I.Ye. Vidt, O.Ye. Chuchyn-Rusov, Ye.O. Yamburg) represents triadic system «culture – education – history», which

appeared to change cultural macromodel, which was arranged during previous decades circuit-wise: culture- manufacture- education.

Analyzing different types of cultural epochs (archaic, industrial, post-industrial), I.Ye. Vidt suggests appropriate to them educational models: traditional, instructional and creative. A teacher pays attention to the fact that model of education must correspond to the culture which it serves [4]. A represented model, states Ye.O. Yamsburg, «is cultural because it gives permanent notions of culture to next generations and it is historical because it shows its live pulsation in real civilizational circumstances» [8,6].

Enrichment of future specialists' cultural experience within a framework of the represented model works by means of mastering the culture of different historical types, peculiarities of spiritual world-view of a certain period. Real culture requires from a person an ability to listen, become absorbed in reading, scrutinize the world, enter into a dialog with the presents and the past, see and understand deep hereditary connections of generations. Existing in culture means nothing else but a continuous dialog with those who lived and created before you.

A culture forming model (A.P. Valitska, I.A. Ziaziun, M.P. Leshchenko, S.O. Cherepanova) appears due to the idea, according to which the educational system reflects not social stratification or structure of civil manufacture but reflects culture corresponding to its contents and forms in its main informative and structural characteristics. Culture is viewed as human means of life activity, spiritual-material habitat. Education is viewed as a process of formation of a creative personality in natural social cultural surroundings [3]. Formation of a creative personality in the represented model is made by means of purposeful influence on intellectual and emotional-sensitive sphere. Teacher's work is directed at changing former, «passive» mechanisms of communication and involving students in active educational activity by means of using non-traditional forms of giving lectures and workshops in which there is an opportunity to express one's thoughts freely for every student, in which fantasy and imagination are not restricted by anything.

Cultural anthropological model of education (B.M. Bim-Bad, H.B. Kornietov, O.L. Shevniuk) is represented by trinity of its components: a basic idea about a person (integral conceptual study of human nature), a new anthropological activity or technologies which emerge from the study of human nature and spiritually orientated relationships between students and teachers.

Dialogic model of education (V.S. Bibler, M.M. Bakhtin) is based on main categories of Bakhtin's conception – culture, self-determination, a dialog, a text, a composition- and their interpretation made by V.S. Bibler. A dialog, in its sense-making orientation – is not a form «question-answer» and even not a heuristic conversation but a meeting of essential problems' positions. Views, interests, motives, which define a personality to any extent, show up, become defined more precisely, become more complete, enrich themselves and change in the discussion of these essential problems [1]. M. Bakhtin, maintaining generality of a dialog and dialogism of human consciousness and life, says about a wide palette of expressions of participants' positions in a dialog [2].

Modern explanation of a dialog in the context of «dialog among cultures» can be formulated as recognition of originality and generality of different cultures, cultural variety as a source of personal and civil development, formation of a personality in a multicultural society (B.L. Vulfson, L.V. Horodetska, Yu.B. Kuzmenkova, R.P. Milrud).

Theorists of a dialogic models of education consider its aim in a student's development not only to perceive and understand other points of view but to enter a dialog with them and construct one's own position, go deep into a way of thinking and feelings of a scientist, a thinker; widen one's own diapason of vision and find integrity in this way. An important component of the represented model is solving a problem about relationships between national and world cultures in the sense of culturological education. National culture is viewed as a basic space in which national spiritual experience is a part of world culture.

Looking at the represented models of education as paradigmatic directions of a future specialist's preparation, we worked out our own model of culturological education of students in Poltava National Technical University in terms of systematically important cultural philosophical notions: subject – object – subjective (value, cultural standard, cultural interest), subject – subjective (cultural activity, cultural self-development), object – subjective (social and cultural context, multicultural surroundings, culture forming surroundings). The activity of subjects of education is based on cultural standards and moral imperatives, mediated by universal values and orientated to existent examples of culture. A dialogic strategy of pedagogical interaction becomes the first priority. It is marked by positive emotional aesthetic feelings and directed at raising of spiritual energy potential of educational process.

Culturological discourse foresees comparative as establishment of systematically important connection of cultural facts. It forms a value scale of a young person, influences macro- and microlevels of its world-view consciousness, moral and aesthetic ideals. As a result it helps a person to enter an existent world without losing one's own personality. Thus a component part of professional formation in a higher educational establishment is culturological preparation which should be formed by all series of disciplines, the whole educational, pedagogic process, theorists and practitioners, beginning with entering a speciality and finishing with disciplines of free choice.

A classroom discipline «History of Ukrainian culture» is viewed at higher school as universal knowledge for entering integral sphere of culture. Unification of study of literature, religion, ethics, aesthetic, world history, ethnology, country-specific studies made it possible to realize spiritual heritage of mankind in the cultural and historical context. The aim of the course is to promote general acculturation of a student, to form individual value system, communicative skills and subjective activeness of a student by means of involving him into the system of axiological aims of universal and national cultures, to form an idea about main problems and tendencies in the development of modern culture, to develop skills of social cultural orientation, of estimation culture of the past and the present, ability to enter a dialog with foreign cultures, give reliable guidelines in pluralistic, kaleidoscopic Ukrainian reality, to direct at a free choice of culture corresponding strategies of professional activity.

Scholarship requires of a student tense spiritual work, that is why a teacher must refuse an ordinary evaluation position when all phenomena of cultural life are regulated by binary scheme of polar opposites: correct – incorrect, good – bad. Creative technologies of education are preferred. The term «creativity» comes from Latin word *creo* – «I create, make, give birth» and *cresco* – «I grow up, appear, turn into». These two single-rooted words emphasize two main functions of creative work- creation of something new and changing a creator's personality.

The following methods of education in the process of learning Ukrainian culture are considered to be creative methods: «roundtable discussion», culturological workshops,

didactic games, creative tasks, work with «deformed texts», method of projects and etc. To organize a meeting-dialog of different cultural traditions and different types of thinking, a method «immersion», modelling an epoch are used at the lessons, which help to turn social spiritual experience of generations into individual experience of students, develop intellectual and creative capacities in a dialog with an art work, with single crystals of different cultural epochs and directions in art.

Using multimedia technology gives additional opportunities to move the centre of attention from verbal methods of education to methods of searching and creative activity. It creates the basis for independent activity of students connected with analysis and generalization of culturological material. Multimedia course «History of Ukrainian culture», is created in such a way that a student learns not only theoretical material but also origins and illustrations. Presence of a dictionary creates additional opportunities to widen and master terminological area, supportive notes allow to give material in tabloid form. Virtual museums lead future specialists into the world of art. Comprehension of artistic culture-specific concepts of the world and Ukraine requires creative participation, activates a person's abilities to make wide creative generalizations, initiates spiritual sovereignty.

Learning history of Ukrainian culture is carried out by means of two ways: sustainable-scientific and emotional imaginative. Harmony of these two ways gives an opportunity to form a specialist who can not only think logically but who is emotional and sensitive, who is able to make self-fulfillment and self-development of creative capacities.

References

1. Батракова С.Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 27 – 33.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин – М.: Советская Россия, 1979. – 320 с.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 12 – 19.
4. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 32 – 37.
5. Зязюн І.А. Наукове осмислення освітнього простору культури в педагогічній теорії / І.А. Зязюн // Імідж сучасного педагога. – 2006. – №5 – 6. – С. 12-16.
6. Кремень В. Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти / В.Г. Кремень // Edukacja w społeczeństwach wielokulturowich. – Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet w Białymstoku, 2012. – С. 45–56.
7. Черепанова С.О. Гуманітарно-культуротворча стратегія модернізації професійної освіти / С.О. Черепанова // Теоретичні та методичні засади вивчення природничо-математичних дисциплін у професійних закладах освіти: перспективи ХХІ століття: колективна монографія; [упор. і відп. ред. С.О. Черепанова]. – Львів: Сполом, 2004. – С. 5–36.
8. Ямбург Е.А. Контуры культурно-исторической педагогики / Е.А. Ямбург // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 3 – 10.

СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація

У статті розглядаються інноваційні підходи при вивченні української мови як іноземної у вищій школі. Демонструються навчальні техніки та прийоми, що дають змогу підібрати той чи інший метод викладання української мови як іноземної відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів.

Ключові слова: метод, інновації, технічні засоби.

На сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем української мови як іноземної у ВНЗ постає питання пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання.

Певні методичні рекомендації щодо викладання української мови як іноземної представлені у працях таких дослідників: Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інших.

Проблема вибору методичного напряму та ефективного підходу при вивченні української мови як іноземної є актуальною, оскільки українська мова сьогодні є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але це і запорука успіху майбутньої кар'єри студентів.

Метою даного дослідження є дослідження та впровадження нових ефективних підходів при вивченні української мови як іноземної в вищій школі.

Об'єктом дослідження в даній роботі є вивчення української мови як іноземної.

Зараз немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної. Не потрібно зупинятися на використанні тих чи інших методів окремо. Лише поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах, можна говорити про якість навчання та високий рівень.

Однією із можливостей вирішення проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів [3; 318].

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтер-

активні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями [2, с.10]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і

оптимістичність оцінювання, рефлексія та інше. На уроках викладання української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Заверши фразу», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [1, с. 25].

Цікавою є така структура заняття, яка поєднує різні форми роботи. Наводимо приклад структури заняття.

Методика проведення заняття.

1. Підготовчий етап.

У короткому вступі викладач розкриває суть навчальної та виховної мети заняття, оголошує питання для обговорення та практичні завдання, які будуть виконувати студенти.

1. 1. Перевірка вихідного рівня знань студентів.

Експрес-опитування:

1. 2.. Пояснення нового матеріалу.

Займенник цей вказує на ближчий предмет, той – на більш віддалений у просторі або часі. Вони відповідають на питання який? яка? яке? які?

Займенники той, цей змінюються за родами, відмінками.

Завдання 1.

Прочитайте речення. Зверніть увагу на вживання займенників цей (ця, це, ці) та той (та, те, ті).

Називний	Цей кінотеатр знаходиться в центрі міста, а той на околиці. Ця вулиця велика, а та вулиця маленька. Це місто велике, а те місто маленьке. Ці будинки старі, а ті будинки нові.
Родовий	Я ще ніколи не бачив цього пам'ятника. Ми живемо не далеко від того університету, в якому ми навчаємося.
Давальний	Цьому місту вже виповнилося 352 роки.
Знахідний	Я люблю це місто, цю вулицю, цей будинок. Я знаю тих студентів, які приїхали з Нігерії.
Орудний	Ми ще не знайомі з тими студентами, які приїхали вчора.
Місцевий	Я живу на тій вулиці, яка знаходиться біля парку.

Завдання 2.

Розподільний диктант.

Міст, район, вулиця, транспорт, кафе, університет, річка, лікарня, місто, парк, мешканці, площа, пам'ятник, озеро, кінотеатри, околиця, іноземці.

цей (той)

ця (та)

це (те)

ці (ті)

Завдання 3.

Поставте питання до виділених слів та вкажіть відмінок, у якому вони вживаються.

Цей студент живе тут.

На тій вулиці знаходиться багато магазинів.

Наш університет знаходиться в центрі цього міста.

Моя подруга живе в тому будинку.

Мені подобається спілкуватися з цими людьми.

Викладач нам багато розповідав про того письменника.

Завдання 4.

Замість пропусків поставте дієслова, що в дужках, використавши їх у правильних часових формах.

Він довго _____, але не _____ цю книгу (читати – прочитати).

Я часто _____ цю музику (слухати – послухати).

Люди завжди _____ квіти до цього пам'ятника (приносити – принести).

Студент зразу _____ це завдання (виконувати – виконати).

Ми довго _____ ці сувеніри (купувати – купити).

Вона довго _____ ту вправу, але так і не _____ її (писати – написати).

Він завжди _____ в це місто (приїжджати – приїхати).

Завдання 5.

Використовуючи вказівні займенники цей (ця, це, ці) у правильних відмінкових формах, утворіть з одного речення два.

Зразок:

Це стоматологічний корпус університету, в якому навчаються майбутні стоматологи – Це стоматологічний корпус університету. У цьому корпусі навчаються майбутні стоматологи.

Це медичний університет, в якому навчаються українські та іноземні студенти.

У центрі міста знаходиться Ратуша, у якій є краєзнавчий музей.

На околиці міста знаходиться обласна лікарня, в якій студенти проходять практику.

У місті є два кінотеатри, в яких можна переглянути цікаві фільми українською мовою.

Недалеко від озера, знаходиться великий парк, у якому багато людей любить проводити свій вільний час.

1.3. Робота з текстом

Студенти читають текст, звертаючи увагу на правильну вимову слів, наголос та інтонацію. Особливу увагу потрібно звернути на вимову нових лексичних одиниць. Студенти беруть участь у виправленні орфоепічних помилок

архітектурний – architectural
засновник – founder
шляхтич – nobleman
межиріччя – Rivers
фортеця – fortress
на честь – in honor of
торговий – trade
ремісничий – craft

згадка – mention
громадський діяч – public figure
неодноразово – repeatedly
ратуша – Town Hall
філармонія – philharmonic
драматичний театр – dramatic theater
ляльковий театр – puppet show
інфраструктура – infrastructure

Івано-Франківськ – місто, в якому я навчаюся

Івано-Франківськ – молоде європейське місто, яке є одним з відомих економічних, культурних та архітектурних центрів Західної України (Прикарпаття).

Засновником цього міста вважають польського шляхтича Андрія Потоцького. У межиріччі двох Бистриць – Надвірнянської та Солотвинської він збудував фортецю. Ця фортеця отримала назву Станіславів – на честь сина Андрія Потоцького Станіслава. З часом Станіславів із фортеці перетворився на торговий, ремісничий і культурний центр. Перша згадка про Станіславів датується 1662 роком.

1962 року місто назвали Івано-Франківськом на честь відомого українського письменника й громадського діяча Івана Франка.

Головна вулиця цього міста – вулиця Незалежності. Ще люди називають її «Стометрівка», тому що колись вона мала довжину 100 метрів. Зараз ця вулиця набагато довша.

У центрі міста, на площі Ринок, знаходиться головна пошта та Ратуша. Тут багато великих і маленьких магазинів, кафе, ресторанів, музеїв, церков, пам'ятників і навчальних закладів.

У сучасному Івано-Франківську встановлено пам'ятники Іванові Франку й Степанові Бандері. Найстаріший пам'ятник, що зберігся до наших днів – пам'ятник Адамові Міцкевичу.

У місті є два великих кінотеатри, філармонія, драматичний і ляльковий театри, великий парк і озеро.

Важливе значення у транспортній системі міста посідають автовокзал, залізничний вокзал і міжнародний аеропорт «Івано-Франківськ».

Найпопулярнішими видами громадського транспорту в цьому місті є тролейбуси, автобуси і маршрутки.

Післятекстові завдання.

Завдання 1.

Дайте відповіді на запитання.

Хто його заснував Івано-Франківськ?

Чие ім'я дав Андрій Потоцький цьому місту?

Коли і в честь кого було перейменоване це місто?

Якою є головна вулиця Івано-Франківська?

Що знаходиться в центральній частині міста?

Назвіть найстаріший пам'ятник міста.

Якою є транспортна система міста?

Завдання 2.

Усний тест “Так – ні”.

Підтвердіть або заперечте подану нижче інформацію.

Місто Івано-Франківськ розташоване у центральній частині України.

Андрій Потоцький заснував це місто.

Потоцький назвав це місто в честь українського письменника Івана Франка.

Річка Бистриця розділяє місто на дві частини.

Найстарішим пам'ятником, що зберігся до наших днів, є пам'ятник Івану Франку.

Найпопулярнішими видами громадського транспорту є таксі, трамваї та автобуси.

Завдання 3.

Використовуючи матеріал тексту вправи, доповніть речення.

_____ яке є одним з відомих економічних, культурних та архітектурних центрів Західної України.

на честь сина Андрія Потоцького Станіслава.

Місто назвали Івано-Франківськом _____.

тому що колись вона мала довжину 100 метрів.

Завдання 4.

Знайдіть у тексті речення, у яких йдеться про:

Засновника міста;

Сучасну назву міста;

Центральну частину Івано-Франківська;

Транспортну систему міста.

Завдання 5.

Перегляньте відео і прослухайте уважно розповідь екскурсовода. Складіть декілька запитань до побаченого і почутого.

Завдання 6.

Прочитайте пункти плану до тексту “Івано-Франківськ – місто, в якому я навчаюся”. Розташуйте їх у логічній послідовності.

Історія заснування міста.

Транспортна система Івано-Франківська.

Культурна спадщина.

Сучасний Івано-Франківськ.

Постать Івана Франка в історії міста.

1. 4. Домашнє завдання.

Підготуйте екскурсійну розповідь у вигляді прогулянки по Івано-Франківську. Скористайтеся поданим у довідці лексичним матеріалом.

Таким чином, узгоджуючи традиційні і новітні підходи, форми роботи у викладання української мови як іноземної, ми можемо розраховувати на якісне навчання, домогтися високого рівня знань студентів.

Література:

1. Інтерактивні технології навчання / [авт. – упор. І. І. Дівакова]. — Тернопіль: Мандрівник, 2009. — С. 23-27.

2. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Минск: Белорусский верасень, 2005. — 220 с.
3. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної / А. В. Чернова // Учені записки Таврійського університету ім. В. И. Вернадського. Сер. «Філологія». — Сімферополь, 2012. — Том 25 (64) №1. — С. 318 – 322.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ

У статті розглянуто проблему формування комунікативної толерантності майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи в педагогічній теорії і практиці. Вивчивши науково-педагогічну літературу, яка стосується проблем формування комунікативної толерантності майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи, з'ясовано, що окремим аспектам цієї теми присвячена недостатня кількість досліджень. А саме, бракує комплексного вивчення цієї проблеми, так як в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи за сучасними навчальними програмами не передбачено всебічного опанування комунікативної толерантності в теорії і практиці.

Систематизовано праці таких вчених як, А. В. Зінченко, С. Н. Толстикова, А. Г. Скок, Л. П. Харченко, Ю. Н. Ладнова, О. О. Калач, О. В. Харламова, Н. В. Недорезова, В. В. Бойко, Л. П. Яцевич, Ж. П. Лазарева, О. М. Присяжнюк, С. Н. Толстикова та інших, а також досліджено запропоновані ними підходи до вивчення змісту поняття комунікативної толерантності. На основі напрацювань В.В. Бойка виділено окремі рівні комунікативної толерантності, а саме: ситуативна комунікативна толерантність, типологічна комунікативна толерантність, професійна толерантність та загальна комунікативна толерантність. Проаналізовано чотири структурних компоненти у феномені комунікативної толерантності осіб юнацького віку: когнітивний, інструментальний, поведінковий та емоційний.

Комунікативна толерантність розглядається науковцями у різних галузях знань. Саме високий рівень комунікативної толерантності людини і є запорукою її майстерності. Неоднозначність трактування та розуміння структури змісту цього поняття робить проблему комунікативної толерантності актуальною для наукового дослідження. Аспект формування комунікативної толерантності майбутніх вчителів іноземної мови початкової школи не був предметом спеціального дослідження, а отже варто спрямувати увагу на розробку педагогічних концепцій по даній темі.

Ключові слова: комунікативна толерантність, терпимість, емпатія, саморозуміння, самоконтроль, рефлексія, ситуативна комунікативна толерантність, типологічна комунікативна толерантність, професійна толерантність, загальна комунікативна толерантність.

The problem of formation of communicative tolerance of prospective teachers of foreign language in primary school in the pedagogical theory and practice is considered in the article. Having studied the scientific and educational literature that concern to the problems of communicative tolerance of prospective teachers of foreign language in primary school, we

found that separate aspects of this topic are investigated not enough. In particular, there is the lack of a comprehensive study of the problem, as in the process of preparation of prospective teachers of foreign language in primary school by modern educational process isn't provided the comprehensive mastery of communicative tolerance in theory and practice.

Systematized the researches of such scientists as A. V. Zinchenko, S. N. Tolstikova, A. G. Skok, L. P. Kharchenko, J. N. Ladnova, O. O. Kalach, A. V. Kharlamova, N. V. Nedorozova, V. V. Boyko, L. P. Yatsevich, J. P. Lazareva, O. M. Prisyazhnyuk and others, and studied their methods of learning the concept of communicative tolerance. On the basis of researches of V. V. Boyko was singled out levels of communicative tolerance, such as: situational communicative tolerance, typological communicative tolerance, professional communicative tolerance and general communicative tolerance. Was analyzed four structural components in the phenomenon of communicative tolerance of youth: cognitive, instrumental, behavioral and emotional.

Communicative tolerance is regarded by scientists in various fields of knowledge. The high level of human communication tolerance is the key to his mastership. The ambiguity of interpretation and understanding of the structure of the content of the concept of communicative tolerance makes the problem urgent for scientific research. The aspect of communicative tolerance of prospective teachers of foreign language in primary school was not the subject of a special study, and therefore it is worth to pay attention to the development of pedagogical concepts on this topic.

Keywords: communicative tolerance, lenience, empathy, self-understanding, self-control, reflection, situational communicative tolerance, typological communicative tolerance, professional tolerance, general communicative tolerance.

Сучасному українському суспільству необхідні, насамперед, гідні, гуманні, комунікативні, толерантні, здатні до саморозвитку та самоосвіти особистості.

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції гуманітарної, громадянської освіти й національного виховання студентської молоді, Національній доктрині розвитку освіти та Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки обґрунтовано ідеї необхідності впровадження полікультурності й толерантності в процесі підготовки майбутніх вчителів. Тому система освіти України покликана розв'язувати чисельні проблеми розвитку гармонійних і толерантних взаємин у педагогічному процесі та розробляти ефективні дидактичні засоби, що забезпечать формування у майбутнього вчителя іноземної мови комунікативної толерантності для належної підготовки молодших школярів.

Аналіз досліджень. Унаслідок вивчення науково-педагогічної літератури з проблеми формувань комунікативної толерантності з'ясовано, що недостатня кількість досліджень (А.В. Зінченко, С.Н. Толстікова, Л.А. Николаєва, О.М. Присяжнюк, А.Г. Скок, Л.П. Харченко, Ю.Н. Ладнова, Н.Г. Павловська, Ж.П. Лазарева) присвячена окремим аспектам формування комунікативної толерантності майбутніх фахівців-педагогів в умовах освітньої діяльності та в процесі вивчення фахово-орієнтованих дисциплін.

У системі професійної підготовки студентів педагогічних спеціальностей університету бракує комплексного вивчення цієї проблеми, зокрема навчальними програмами дисциплін не передбачено всебічного опанування теорією і практикою комунікативної толерантності в процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Між суб'єктами навчально-виховного процесу ВНЗ трапляються випадки нетерпимих взаємин, що негативно впливає на якість освітнього процесу та ефективність професійної діяльності його учасників. Вирішенню цієї проблеми сприятиме включення до змісту підготовки майбутніх учителів таких знань, основою яких є комунікативні й толерантні цінності, забезпечення практичного оволодіння студентами вміннями успішно здійснювати комунікативно-толерантний педагогічний процес.

Мета статті – проаналізувати стан вивчення проблеми формування комунікативної толерантності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи в педагогічній теорії і практиці.

Основна частина. На сучасному етапі проблема формування комунікативної толерантності розглядається у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях у різних аспектах. Так, Л.А. Ніколаєва розглянула питання формування комунікативної толерантності у майбутніх юристів, О.О. Калач – у сфері Public Relations, О.М. Присяжнюк, Л.П. Яцевич та А.Г. Скок – у сфері соціальної роботи. В педагогічній галузі це питання розглядали А.В. Зінченко, С.Н. Толстикова, А.Г. Скок, Л.П. Харченко, Ю.Н. Ладнова, О.В. Харламова, Н.В. Недорезова, В.В. Бойко, Ж.П. Лазарева та інші науковці.

Систематизуємо дослідження вище зазначених вчених та розглянемо запропоновані підходи до визначення змісту понять комунікативної толерантності.

Наукова праця Л.А. Ніколаєвої присвячена питанню формування комунікативної толерантності майбутніх фахівців у галузі права, де комунікативна толерантність розглядається як *особистісно-значуща* професійно важлива якість фахівця в сфері «людина-людина»; важлива складова успішної професійної діяльності юриста; найбільш виражений і значущий для юристів вид соціальних відносин: а) характеризується терпимістю до співрозмовника незалежно від його соціального і правового статусу, та повагою його думки; емпатією і доброзичливістю у взаємовідносинах з ним, конструктивним спілкуванням, емоційною стійкістю; здатністю до співпраці, діалогу; мобільністю стилю спілкування; адекватною самооцінкою; б) виявляється в міжособистісних взаємовідносинах; в комунікативній сфері повсякденної життєдіяльності; у професійній діяльності [6].

О.О. Калач [4] у своєму дослідженні, спрямованому на розвиток комунікативної толерантності студентів спеціальності «Зв'язок із громадськістю», вважає, що комунікативна толерантність – комплексна якість особистості, що проявляє себе в системі міжособистісних відносин і визначає особливий терпимий, миролюбний, безконфліктний, шанобливий, довірливий, емпатійний, рівноцінний тип взаємодії індивіда з іншими людьми.

О.М. Присяжнюк [9] досліджувала комунікативну толерантність як професійну здатність соціального працівника. На погляд науковця комунікативну толерантність соціального працівника доцільно розглядати у двох аспектах: 1) як індивідуально-психологічну властивість особистості, до якої відносяться особистісні якості (в тому числі й професійні) та ставлення (до себе, до інших, до виконуваної діяльності); 2) як здатність, що є психологічною характеристикою компетентності соціального працівника. За теорією цього науковця комунікативна толерантність містить наступні складові: саморозуміння (усвідомлення власної суб'єктності у спілкуванні; співвіднесення контексту спілкування з індивідуально-особистісними смислами);

самоконтроль (регуляція власної емоційної сфери; адекватне сприйняття напружених ситуацій); рефлексію (осмислення власних комунікативних установок; розуміння комунікативної толерантності як чинника ефективної професійної діяльності). Отже, О.М. Присяжнюк аналізує комунікативну толерантність як складову професійної компетентності соціального працівника, як професійну здатність соціального працівника, яка виявляється в установці на безумовне прийняття особистості іншої людини (клієнта), здатність до самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, а також здатність до рефлексії особистої та професійної позиції.

Наукове дослідження Л.П. Яцевич [16] також присвячене розгляду питання у галузі соціальної роботи, де поняття комунікативної толерантності розглядається як професійно важлива якість особистості, сформованість якої забезпечує цілісність особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця соціальної роботи. На думку цього науковця, основу комунікативної толерантності у професійній діяльності фахівця соціальної роботи визначає вміння знаходити спільну мову з різними людьми в різних ситуаціях, здатність знаходити індивідуальний підхід до людей, здатність стримувати себе у взаєминах з людьми, терпимість і природність у повожденні з людьми.

На думку А.В. Зінченко[2] «комунікативна толерантність майбутнього педагога» полягає в його терплячому ставленні до людей, стриманості стосовно вияву неприємних психічних станів і поведінки інших осіб в інтерактивному процесі, безконфліктності спілкування з дотриманням ціннісних, етичних та естетичних норм. Науковець визначає, що провідною сферою вияву комунікативної толерантності в учасників педагогічного процесу у вищій школі є навчально-професійна взаємодія, яка на інтерсуб'єктному й міжгруповому рівнях повинна бути організована на засадах взаєморозуміння, партнерства, діалогічності, співпраці, доброзичливості й підтримки. Серед розглянутих структурних компонентів комунікативної толерантності, як важливої професійної якості педагогів, автор особливе місце відводить індивідуально-типологічному складнику, завдяки якому, на думку автора, формуються типові способи комунікативно-толерантної поведінки з учнями й колегами в професійній діяльності.

С.Н. Толстикова, у своїй дисертаційній роботі [13] визначає поняття комунікативної толерантності як професійно значущу якість особистості, яка забезпечує ефективність соціально-педагогічної діяльності.

А.Г. Скок [10;11] у своєму дослідженні розглядає комунікативну толерантність як вид соціально-психологічної толерантності, який репрезентує ставлення особистості до інших людей, їх психічних станів, якостей чи вчинків в ситуаціях комунікативної взаємодії, а комунікативну толерантність викладача вищого навчального закладу розглядає як ставлення викладача до студентів, яке характеризується повагою й визнанням рівності студентів у ситуаціях комунікативної взаємодії, відмовою від домінування, врахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів в процесі спілкування та створення умов для їх самореалізації. Аналізуючи сутність професійної компетентності викладача вищого навчального закладу автор робить висновок, що комунікативна толерантність викладача повинна виступати важливою складовою цієї компетентності. Також, автор зазначає, що комунікативна толерантність є важливою психологічною умовою становлення стосунків «викладач –

студент», та є основою взаємної довіри і розуміння між викладачами та студентами, сприяє вияву доброзичливості, допомагає встановленню сприятливого психологічного клімату в колективі вищого навчального закладу.

Л.П. Харченко [15] визначає комунікативну толерантність як характеристику відношення особистості до людей, що показує ступінь сприйняття нею неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії та розглядає комунікативну толерантність соціального педагога як компонент його етичної культури, тому що, на думку автора, толерантність педагогів у відносинах з учнями, батьками є показником його етичної культури. Науковець впевнена, що комунікативна толерантність є однією з найважливіших і інформативних рис людини, є стержневою характеристикою особистості, тому що визначає її життєвий шлях і професійну діяльність. Особливу увагу науковець надає динаміці комунікативної толерантності, яка, на її думку може бути досить низькою на початку роботи фахівця і збільшуватися залежно від отримання досвіду роботи, або зворотна залежність, коли із збільшенням стажу роботи виявляється більше роздратування з приводу поведінки своїх вихованців або колег. На думку науковця, високий рівень комунікативної толерантності виявляється у випадках коли особа або не бачить виражених відмінностей між підструктурами своєї особистості і особистості партнера, або не відчуває негативних емоцій з приводу відмінностей.

На думку Ю.Н. Ладнова [3] професійна комунікативна толерантність – це особистісна якість, що проявляється у професійній діяльності і характеризується комунікацією, здатністю до співпраці, можливістю сприймати себе та інших осіб, що допомагає людині активно самоактуалізуватися. На її погляд, поняття професійної комунікативної толерантності є поняттям інтегрованим, яке включає в себе всі види і рівні толерантності, що визначаються цілями, завданнями і особливостями діяльності особистості. Ця професійна якість, на думку науковця, є фактором, що впливає на ефективність праці та на взаємодію між усіма суб'єктами педагогічного процесу.

В ході дослідження механізмів, які впливають на формування професійно значущих якостей у студентів педагогічних спеціальностей, Н.Г. Павловська [6] особливу увагу приділяє комунікативній толерантності, яка на її думку виражається у вмінні знаходити спільну мову із різними людьми у різних ситуаціях, у здатності знаходити підхід до людей та сприймати їх індивідуальність, в терпимості та природності спілкування з іншими людьми.

Н.В. Недорезова [5] проаналізувала різні підходи до визначення поняття «толерантність», а саме комунікативну толерантність у соціальних відносинах науковець визначає як терпляче ставлення до представників інших груп, до неприйнятних чи неприємних дій та співрозмовників.

На думку В.В. Бойко [1] професійна комунікативна толерантність проявляється у робочій обстановці, у взаємодії з колегами, з людьми одного виду діяльності. Науковець виділяє де – кілька рівнів комунікативної толерантності:

1. ситуативна комунікативна толерантність, що фіксується у відносинах особи до іншої конкретної людини, наприклад, до шлюбного партнера, колеги, пацієнта, випадкового супутника;

2. типологічна комунікативна толерантність, що виявляється у ставленні конкретної людини до групи людей (наприклад, до представників конкретної нації, соціального статусу, професії);

3. професійна толерантність, що проявляється у стосунках до людей, з якими доводиться мати справу за родом діяльності;

4. загальна комунікативна толерантність, в якій проглядаються тенденції ставлення до людей в цілому, а також такі, що обумовлені життєвим досвідом, установками, властивостями характеру, моральними принципами, станом психічного здоров'я людини.

О. В. Харламова [14] розглядає психологічні особливості комунікативної толерантності дівчат та хлопців юнацького віку, де комунікативна толерантність розглядається як стійкий особистий стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми, що характеризується наявністю у свідомості суб'єкта успішного особистісно-значущого зразка безконфліктної комунікативної поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на її втілення. Вона включає в себе мотиви переконання, спрямовані на усвідомлення моделі ймовірної поведінки визначення ефективних способів діяльності, оцінку можливостей в їх співвідношенні з очікуваними труднощами й необхідністю належно відреагувати.

У феномені комунікативної толерантності осіб юнацького віку автор виділяє чотири структурних компоненти: когнітивний, інструментальний, поведінковий та емоційний.

Науковець Ж.П. Лазарева [3] характеризує компетентнісний підхід в освіті як фактор розвитку комунікативної толерантності особистості майбутнього учителя. Автор стверджує, що загальнокультурні, загально – професійні компетенції, компетенції у галузі педагогічної діяльності, спеціальні компетенції є такими, що впливають на розвиток комунікативної толерантності майбутніх учителів.

Комунікативна толерантність – соціально та особистісно значуща цінність особистості, яка розглядалася науковцями у різних галузях знань. Високий рівень комунікативної толерантності людини – професіонала в тій чи іншій галузі є запорукою високого рівня його майстерності. Розглянувши роботи науковців, присвячені феномену «комунікативної толерантності» можна стверджувати, що неоднозначність трактування та розуміння структури змісту комунікативної толерантності робить, на нашу думку, цю проблему актуальною для наукового дослідження та розробки педагогічних концепцій, спрямованих на формування комунікативної толерантності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи, адже саме цей аспект не був предметом спеціального дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других [Текст] / В.В. Бойко. – М.: «Филин», 1996. – 472 с.
2. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки [Текст] : автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. В. Зінченко. – Черкаси : Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2012. – 20 с.
3. Лазарева Ж. П. Компетентностный подход в образовании как фактор развития коммуникативной толерантности личности будущего учителя / Ж. П. Лазарева // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 1. – С. 624–634

4. Калач О. О. Масовая культура как новая историческая парадигма культуры: автореф. Дис... Канд. Филос. Наук: 09.00.11 / Белорус. гос. ун-т.- Минск, 1996. – 16с.
5. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников [Текст]: дис. на соиск. ученой степ. канд. псих. наук / Н. В. Недорезова. – М., 2005. – 189 с.
6. Николаева Л. А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов :на примере университетского образования в России и Германии : автореферат ... канд. пед. наук : 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования / Л. А.Николаева – кемерово, 2007 – 25 с. // Электронный ресурс. Режим доступа : <http://www.referun.com/n/formirovanie-kommunikativnoy-tolerantnosti-studentov-buduschih-yuristov>
7. Павловская Н. Г. Формирование профессионально значимых качеств у студентов педагогических специальностей / Н. Г. Павловская // Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/17_AND_2011/Psihologia/8_89413.doc.htm
8. Павловская Н. Г., Тютина А. С. Коммуникативная толерантность как профессионально значимое качество учителя / Н. Г. Павловская, А. С. Тютина // Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2011/Psihologia/8_89082.doc.htm
9. Присяжнюк О. М. Розвиток комунікативної толерантності як професійно важливої здатності соціального працівника : автореф. дис ... канд. псих. наук: 19.00.05 / О. М. Присяжнюк. – Київ : Б.в., 2010. – 16 с.
10. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу / А. Г. Скок // Электронный ресурс. Режим доступа : <http://eprints.zu.edu.ua/1580/1/07sagvznz.pdf>
11. Скок А. Г. Соціально-психологічні умови формування комунікативної толерантності у викладача вищого навчального закладу : Дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. Г. Скок // Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – 236 арк. : табл. – Бібліогр.: арк. 177-194.
12. Социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова, Л.Н.Москвичева. –М. : Норма, 2008. – 608 с.
13. Толстикова С. Н. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 : Калуга, 2002. – 176 с. // Электронный ресурс. Режим доступа: www.lib.ua-ru.net/diss/cont/124056.html
14. Харламова О.В. Психологические особенности коммуникативной толерантности девочек и мальчиков подросткового возраста / О.В. Харламова // Высшее Гуманитарное Образование В Динамике Местного Сообщества // Электронный ресурс. Режим доступа: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/s14.pdf
15. Харченко Л. П. Комунікативна толерантність соціального педагога як компонент його етичної культури / Л. П. Харченко // Электронный ресурс. Режим доступа : http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/6_100892.doc.html
16. Яцевич Л. П. К вопросу о структуре коммуникативной толерантности [Текст] / Л. П. Яцевич // Вестник Амурского государственного университета. – 2009. – Вып. 44. Сер. Гуманитар. науки. – С. 96–98.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація: У статті з'ясовано дидактичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Подано визначення дидактичних засад професійної підготовки майбутніх учителів та поняття компетентності. Подано основні компоненти професійної компетентності майбутнього педагога. Визначено складові професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Виокремлено основні завдання формування педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти, а також побудовано модель професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка складається з таких компонент як функції та принципи.

Ключові слова: компетенція, компетентність, дидактика, дидактичні засади, вчитель початкової школи.

Key words: competence, competence, didactics, didactic principles, elementary school teacher.

Постановка проблеми. Значні зміни, що знаходять своє відображення у становищі всіх сфер життя нашої держави є наслідком процесів глобалізації, інформатизації, інтеграції у світове співтовариство. Такі явища вимагають якісно нової підготовки фахівців у всіх сферах, а особливо в освітній, оскільки кожна галузь суспільного життя вимагає спеціально вивчених спеціалістів, яких генерує освітня галузь. Вцій статті ми зосередимо свою увагу на формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи, а саме на її дидактичних засадах.

Аналіз досліджень і публікацій. Питанням вивчення професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи займалися такі провідні науковці, як Боровець О. [1], Гриньов В.Й. [2], Іванова С. В. [3], Мойсеюк Н.Є. [5], Ожегов С. И. [7], Семенець Л. М. [10], Ростовська Н.С. [13], Царькова Е. А. [14], Чайка В. М. [15], Яковенко-Глушенкова Є. [16] та інші, проте в науці бракує достатнього обґрунтування питання саме дидактичних засад професійної компетентності, що і стало мотивом вибору теми наукової статті.

Мета статті полягає у з'ясуванні дидактичних засад формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Неоднозначність позиції науковців щодо включення усвідомлення до аналізу основних дефініцій дидактичних засад професійної підготовки майбутніх учителів пов'язана з багатоаспектністю цього поняття, оскільки воно є об'єктом детального аналізу філософії, соціології, психології [16, 424].

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне насамперед проаналізувати тлумачення поняття «компетентність», подані в різних словниках. Так, у словнику С. Ожегова

«компетентність» – це 1) знання, поінформованість, досвід, авторитетність у будь-якій галузі; 2) володіння компетенцією [7, 256]. Компетенція – 1) коло питань, у яких хто-небудь добре обізнаний; 2) коло чітких повноважень, прав [7]. Досвід – 1) сукупність практично засвоєних знань, навичок, умінь; 2) отримане в результаті активної практичної взаємодії з об'єктивним світом, відбиття у свідомості людей законів цього світу й суспільної практики [7, 402].

Новітній словник іноземних слів дає таке розуміння компетентності (від лат. *Compete* – відповідаю, підходжу; *competence* – належний, здатний) – 1) володіння знаннями, досвідом, що дозволяють судити про будь-що; 2) вага авторитетна думка; 3) володіння компетенцією. У свою чергу, компетенція (лат. *Competentia* – приналежність по праву) – 1) коло повноважень, уповноважених законом, уставом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) коло питань, у яких ця особа володіє знаннями, досвідом [6, 419].

У словнику синонімів компетентність визначена як «грамотність, знання, поінформованість, володіння компетенцією», якій тотожні такі поняття, як «влада», «права» й «повноваження» [11, 318].

У зарубіжних дослідженнях при аналізі компетентності чітко простежується розуміння її як основи для здійснення будь-яких продуктивних дій. Наприклад, Л. Дж. Пітер у роботі «Принципи Пітера» визначає «компетентність» як «стан, що дозволяє діяти» [14, 5]. Іншими словами, компетентність – це стійка здатність особистості здійснювати будь-яку діяльність зі знанням справи.

Відомий британський психолог Дж. Равен розуміє компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії. Згідно з Дж. Равену, компетентність проявляється в органічній єдності із цінностями людини за умови її особистої зацікавленості в цьому виді діяльності [12, 6]. Отже, компетентність є характеристика діяльнісна.

Таким чином, компетенції визначаємо як цілі, цілевизначення освітнього процесу, а компетентність – це результат досягнення поставлених цілей, набута особиста якість, чи сукупність якостей. Інтегрована природа компетентності є системою знань, умінь і навичок.

Основними компонентами професійної компетентності майбутнього педагога визначають такі [9]:

- знання – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;
- уміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів діяльності;
- навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму;
- професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення й оцінок внутрішнього та навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки; індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

- акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвиткові, творчості та самовдосконаленні.

С. В. Іванова, спираючись на висновки А. Морозова і Д. Чернилевського, які виокремлюють у педагога професійну, особистісну і пізнавальну компетентності та відштовхуючись від типології А. Марченко, стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, які формуються під час навчання у ВНЗ та удосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності й післядипломної освіти [4, 107; 3, 154]:

- спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень.

Професійна компетентність педагога як характеристика, що забезпечує ефективну організацію багатосторонньої діяльності вчителя, поєднує в собі низку компетентностей: психологічну, комунікативну, соціальну, проектну, інтелектуальну, методичну, управлінську та ін. Це зумовлено складною структурою педагогічної діяльності вчителя, яка включає в себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) педагога: діагностичну, орієнтаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, організаторську, інформаційно-пояснювальну, комунікативно-стимуляційну, аналітико-оцінну, дослідницько-творчу [5, 132].

Л. М. Семенець у професійній компетентності вчителя виділяє такі складові, як проектувальну, концептуальну, аксіологічно-особистісну, дидактичну, психологічну, управлінську та спеціальну (див табл. 1) [10, 183].

Дидактика (з грецьк. *didaktikos* – повчаючий, *didasko* – вивчаючий) – розділ педагогіки, наука (система знань), що вивчає і розробляє цілі, зміст, методи, організацію навчання. Вважається, що першим почав використовувати цей термін німецький педагог Вольфганг Ратке (1571-1635), який тлумачив дидактику як наукову дисципліну, що досліджує теоретичні та методичні засади навчання. Статус науки дидактика отримала завдяки працям чеського педагога Я.-А. Коменського, який у книзі «Велика дидактика» (1632) виклав основні принципи навчання і форми його організації. Він автор існуючої класно-урочної системи, поділу учнів на класи, навчального часу – на навчальні роки, чверті з канікулами між ними, щоденних занять – на 45-хвилинні уроки і 10-20-хвилинні перерви. Ним були започатковані предметна система викладання за певними програмами і підручниками, екзамени наприкінці року [8].

Дидактична компетентність виявляється через дидактичні вміння, які засновані на теоретичних знаннях і спрямовані на вирішення педагогічних завдань. Майбутній учитель початкової школи повинен знати [2]:

- основні компоненти теорії освіти і навчання;

- структуру та характеристику кожного компонента процесу навчання;
- структуру різних типів навчання; основні компоненти змісту освіти та їх функції;
- Державний стандарт освіти та його складові;
- основні закономірності в дидактиці;
- взаємозв'язок між закономірностями, принципами та правилами в дидактиці;
- принципи навчання в цілісній структурі процесу навчання;
- критерії вибору методів навчання;
- форми організації навчання;
- способи підвищення ефективності уроку;
- алгоритм побудови уроку як системи; структуру мети уроку та процедури її реалізації;
- варіанти організації навчально-пізнавальної діяльності школярів тощо.

Дидактична компетентність передбачає поєднання знань з дидактики, психології, методик викладання предметів, які є певним чином упорядкованою й організованою системою знань, поданою у вигляді педагогічних теорій розвитку та соціалізації особистості, закономірностей і принципів побудови та функціонування освітнього процесу, що створює умови для подальшої творчості, альтернативності в організації освітнього процесу, орієнтування в професійній інформації та розв'язання дидактичних завдань на рівні сучасних теорій і технологій [2].

Дидактична компетентність є складовою дидактичної культури педагога, яку плумачать як інтегроване особистісне утворення, що зумовлює ефективність навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, сприяє створенню й засвоєнню студентом педагогічних цінностей і технологій, стимулює його до саморозвитку й творчості [2].

Формування дидактичної компетентності студентів є вагомою складовою професійного становлення майбутнього вчителя під час навчання у педагогічному вищому навчальному закладі. В.Чайка зазначає, що у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної педагогічної діяльності й намагатися максимально скоротити період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду діяльності саморегуляції [15, 74].

Самостійна пізнавальна діяльність студентів – це комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тих знань, що збагачують фаховий життєвий досвід, уміння та навички і забезпечують подальше професійне самовдосконалення особистості майбутнього педагога. Основним методом самовдосконалення дидактичної компетентності є самостійне опрацювання наукової, науково-популярної, навчальної, художньої та іншої літератури. Важливою умовою ефективності самоосвіти є володіння студентами раціональними прийомами самостійної роботи. Самостійна робота студентів сприяє формуванню ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійно-дидактичній діяльності [15].

Таблиця 1

Складові професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

№ з/п	Назва складової	Значення складової
1	Проектувальна	Здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: «викладач-студент», «учитель-школяр»
2	Концептуальна	Особистісна характеристика, яка включає систему знань про теоретико-методологічні основи навчання та розвитку особистості, управління навчально-професійною діяльністю студентів з метою формування та розвитку цілісної особистості
3	Аксіологічно-особистісна	Інтегративно-особистісне утворення, що включає систему цінностей, пов'язаних із саморозвитком та самовдосконаленням у педагогічній діяльності
4	Дидактична	Система знань та вмінь, що забезпечує цілісну реалізацію цільового, змістового, процесуального компонентів методичної системи навчання
5	Психологічна	Інтегрована здібність особистості організовувати процес учіння студентів відповідно до психологічних закономірностей формування та розвитку навчально-професійної діяльності
6	Управлінська	Особистісна характеристика, що виражається в самоорганізації та саморегуляції педагогічної діяльності з метою формування й розвитку навчально-педагогічної діяльності студентів за колективних та колективно-розподільчих форм навчання. Управлінська компетентність є рефлексивною, оскільки передбачає аналіз та вибір тієї компетентності, що є провідною в конкретній навчально-виховній ситуації
7	Спеціальна	Інтегративне утворення, пов'язане з теоретико-методологічними знаннями з предмету, що викладає; сформованістю та здатністю до виконання навчальної діяльності

Основними завданнями формування педагогічної компетентності майбутнього фахівця початкової освіти є [13, 32]:

- створити умови для становлення професійної культури майбутнього спеціаліста;
- активізувати формування ключових компетенцій майбутнього вчителя початкової школи;
- забезпечити оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формувати професійну мобільність студентів;
- організовувати методичну, дидактичну підтримку студентів;
- формувати соціальну активність на основі особистісних якостей та соціальних умінь особистості.

Модель професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи зображена на рис. 1.

Отже, в запропоновану нами модель входять такі компоненти як функції та принципи професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

До функцій професійної компетентності майбутнього вчителя початкової

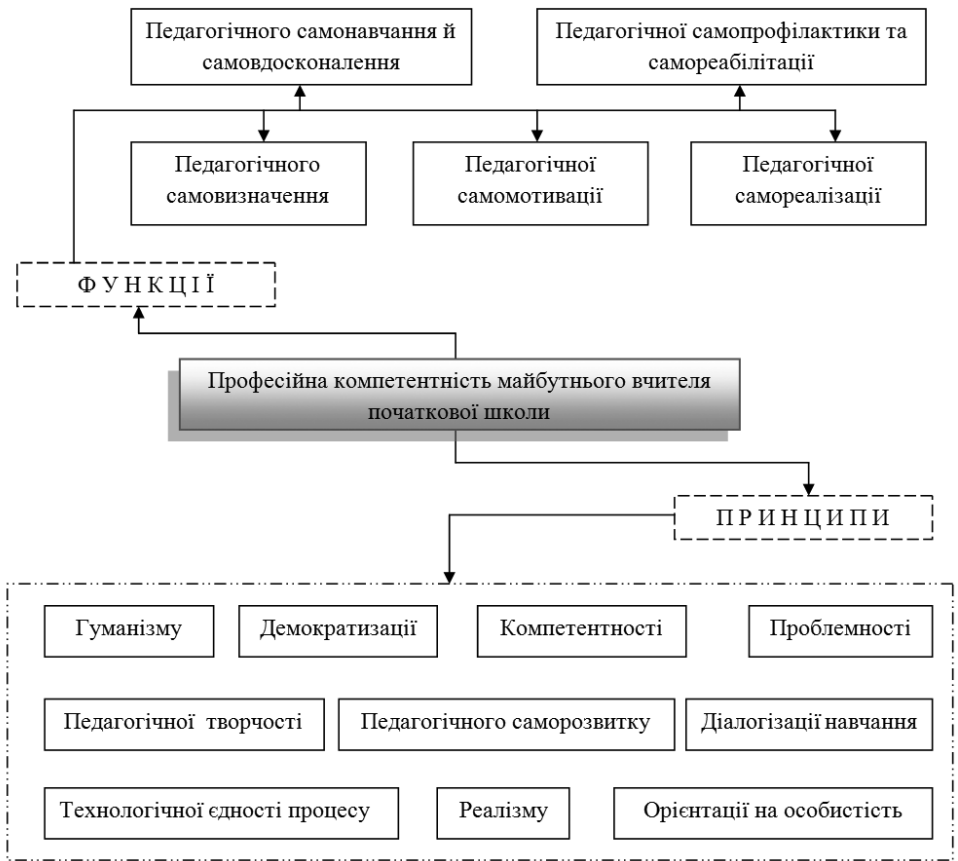


Рис. 1. Модель професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи

відносимо функцію педагогічного самовизначення, самомотивації; самонавчання й самовдосконалення; самореалізації; самопрофілактики та самореабілітації.

Окремо зупинемося на принципах серед яких гуманізму (створення умов для формування кращих якостей і здібностей студента); демократизації (усунення авторитарного стилю у спілкуванні); компетентності (створення умов для розвитку необхідних структурних елементів педагогічної компетентності випускника); педагогічної творчості (створення умов для розвитку індивідуально-особистісної творчості); проблемності (передбачає орієнтацію майбутнього фахівця на вирішення реальних педагогічних проблем); реалізму (передбачає орієнтованість випускника педагогічного закладу на досягнення реальних педагогічних цілей, оволодіння необхідними для цього засобами й методами); педагогічного саморозвитку (передбачає орієнтацію випускника на створення умов для стабільного задоволення власних духовних і педагогічних потреб у саморозвитку й самореалізації); орієнтації на особистість (вибір змісту методів, форм навчання спирається на природну схильність студентів до пізнання, цілеспрямовано актуалізує їх духовні потреби та інтереси, сприяє духовній самореалізації); технологічної єдності процесу навчання (використання нових

технологій навчання); діалогізації навчання (відмова від монологізму як соціально-орієнтованого спілкування – діалогу) [13, 33].

Можемо погодитись з думкою О. Боровець, що зміст таких дисциплін та спецкурсів, як «Дидактика», «Дидактичний процес», «Технологія сучасного уроку у початковій школі», «Інноваційні технології навчання», «Педагогічна майстерність», «Педагогічна творчість», ознайомлюють майбутніх педагогів з теоретичними основами процесу навчання (предмет і завдання дидактики, сутність процесу навчання, закономірності і принципи навчання, зміст освіти), розкривають особливості організації навчального процесу в сучасній школі (методи навчання, форми організації навчального процесу, урок у сучасній школі, контроль і оцінювання навчальних досягнень). Форми і методи організації діяльності студентів на лекційних, семінарських, лабораторних заняттях спрямовані на створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату, заохочення пізнавальної активності студентів, позитивне оцінювання їхніх професійних якостей. Проведення занять у формі дискусій, ігор, ознайомлення з досвідом роботи вчителів сприяє формуванню позитивної мотивації, стимулюванню активної діяльності, усвідомленню важливості успішного навчання для майбутньої професійної діяльності [1].

В даному випадку не слід забувати про освітні інновації, прикладом яких є освітні інформаційні системи та програмне забезпечення. Це не тільки сприяє більш детальному засвоєнню студентами дидактичних знань та умінь, а й сприятиме їх інноваційній діяльності у майбутньому.

Висновки. Отже, до основних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи належать навички, досвід, професійні знання, вміння, особисті якості та готовність до діяльності. До функцій професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відносимо функцію педагогічного самовизначення, само мотивації, самонавчання й самовдосконалення, самореалізації, самопрофілактики та самореабілітації.

Перспективами подальших досліджень буде напрацювання пропозицій щодо інноваційних програмних продуктів освітнього процесу, що сприятимуть збільшенню професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боровець О. Дидактична компонента у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя / О. Боровець // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2013. – Вип. 28(1). – С. 43-47
2. Гриньов В.І. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.І. Гриньов. – Харків, 2003. – 21 с.
3. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 52. – С. 152–156
4. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти

- / С. В. Иванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106–110
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н.Є.Мойсеюк. – [5-те видання, доповнене і перероблене]. – К. : Знання-Прес, 2007. – 656 с.
6. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М. : ООО Изд-во АСТ; Мн. : Харвест, 2002. – 976 с.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 15 изд., стер. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.
8. Предмет і завдання дидактики. Сутність процесу навчання [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://educator.at.ua/Pedagogika/lekcija_3.1-dlja_studentiv_zfn.pdf
9. Психология и педагогика : учебное пособие / [А.А. Бодалев, В.И. Жуков, Л.Г. Лаптев, В.А. Сластенин]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.
10. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 53. – С. 183–186
11. Словарь синонимов русского языка / под. ред. Л. А. Чешко. – 5-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1986. – 600 с.
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен ; пер. з англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 158 с.
13. Ростовська Н.С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів шляхом гуманізації процесу навчання // Вісник Інституту менеджменту та психології ДВНЗ –УМО НАПН України. – 2007. – Вип. 16. – С. 30-39.
14. Царькова Е. А. Компетентность в контексте модернизации профессионального образования / Е. А. Царькова // Профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 5-6.
15. Чайка В. М. Дидактико-технологічні знання в системі підготовки вчителя до здійснення саморегуляції педагогічної діяльності / В.М. Чайка // Вісник Житомирського державного університету м. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 25. – С. 73-76.
16. Яковенко-Глушенкова Є. Дидактичні засади формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови / Є. Яковенко-Глушенкова //Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 422-428.

Голушко А.П.

Студентка, СибГАУ им. Решетнева

Маслова О.В.

Доцент кафедры ТИЯ
кандидат философских наук

Зыбина О.И.

Студентка, СибГАУ им. Решетнева

Пермякова Е.К.

Студентка, СибГАУ им. Решетнева

ФИЛЬМЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Просмотр фильмов на иностранном языке является одной из лучших возможностей выучить язык самостоятельно [1]. Методы, представленные в данной статье, будут полезны всем, для кого изучение иностранного языка ранее представлялось трудоемким и изнуряющим процессом.

Чтобы ответить на вопрос, почему те, кто заинтересован в том, чтобы достичь высокого уровня знаний, в большинстве случаев отдают предпочтение именно этому методу, необходимо в первую очередь отметить несколько причин обращения к просмотру фильмов и сериалов, используемых для изучения языка.

Данный метод основан на просмотре новинок кино, без необходимости ожидания перевода в течение нескольких месяцев. Кроме того, он позволяет работать с теми материалами, которые не переводятся на русский язык.

Изучение английского языка с использованием фильмов развивает навык восприятия речи на слух. С помощью ежедневных упражнений можно достигнуть хороших результатов уже через несколько месяцев.

Качество результата любой деятельности в большей мере зависит от личной заинтересованности обучаемого. Фильмы и сериалы с оригинальной звуковой дорожкой станут отличной мотивацией к изучению языка и помогут разнообразить монотонные и однообразные занятия по грамматике, проводимые в аудитории.

Рассматриваемый метод позволяет значительно расширить лексический запас. Ситуации, в которых использованы новые слова, способствуют пониманию их значения, а также уяснению контекстуального использования лексики. Более того, фильмы и сериалы являются примерами естественного английского языка, на котором говорят сами носители. Необходимо усвоить, с какой интонацией следует произносить высказывания, где делать логические паузы и ударения, а также какой темп речи предпочтителен. Тем не менее стоит отметить, что постановка интонации требует опытного специалиста и лингафонный кабинет. Фильм же стоит рассматривать как вспомогательное средство.

Эффективность метода основывается, прежде всего, на точном определении уровня знаний обучаемого на момент начала занятий и выборе подходящего по сложности видео материала.

Необходимо внимательно прочесть описание уровней [2] и дать объективную оценку собственным знаниям и умениям. Для более точного определения текущего уровня языка следует пройти онлайн тест [3].

На начальном этапе освоения метода рекомендуется воспользоваться таблицей, которая содержит примерный перечень рекомендуемых фильмов и сериалов для каждого уровня знаний (табл.1). Если в начале просмотра или по истечении 15-20 минут видео материал не вызывает интерес у обучаемого, то это значит, что фильм выбран некорректно. Стоит отметить, что не все фильмы подходят для изучения английского языка. Не рекомендуется использовать видео следующих жанров: боевик, экшен, ужасы и триллер. Такие фильмы содержат преимущественно сцены, в которых присутствуют только звуки окружающего мира, а также в них иногда сложно расслышать, что произносят герои в силу специфики жанра.

Список фильмов, которые не следует применять для обучения, т.к. их содержание не поддерживает цели обучения: «Матрица», «Властелин колец», «Хоббит», «Пираты Карибского моря», «Ходячие мертвецы», «Однажды в сказке», «Флэш», «Викинг», «Сверхъестественное», «Во все тяжкие», «Игра престолов». Широко известная серия кинокартин о Гарри Поттере также относится к ним.

Если обучаемый уже ознакомлен с фильмом, то при последующем просмотре на английском языке знание сюжетной линии поможет сделать процесс изучения материала доступнее т.к. обучаемый использует языковую догадку, и у него нет необходимости отслеживать каждое произнесённое слово и искать его перевод в словаре.

Кроме того, процесс адаптации к естественной английской речи требует времени для получения результата. На первых этапах освоения метода следует смотреть видео, которые сопровождаются субтитрами. Эффективность обучения основывается на использовании субтитров на изучаемом языке, а не на родном. Если навыки обучаемого не требуют сопроводительного текста, то субтитры можно исключить.

Во время первого просмотра фильма необходимо обратить внимание на все незнакомые слова, их значение найти в словаре и выписать целое предложение, содержащее изучаемое слово. Значение слов, в частности многозначных, не может быть усвоено без учета их лексического окружения, поэтому очень важно выписывать слово в контексте. Спустя 3-7 дней следует пересмотреть фильм, не используя при этом словарь и субтитры, что будет способствовать более качественному запоминанию слов в контексте, позволит развить навык грамотного употребления лексики в речи и на письме, а также развитию навыка восприятия речи на слух.

В интернете существует множество ресурсов, на которых обучаемый может найти и посмотреть интересующие его фильмы, сериалы и обучающие видеоролики: <https://puzzle-english.com/movies>; <http://123movies.to/>; <http://ororo.tv/>; <http://www.hamatata.com/>; <http://lingualeo.com/>; <http://putlocker.is/>.

Метод, рассмотренный в статье, является универсальным, так как не имеет возрастных ограничений. Обучаемый может подобрать сериалы и фильмы с учетом своих интересов. Изучение иностранного языка окажется достаточно плодотворным и увлекательным занятием только при условии, что обучаемый имеет представление о своей цели и стремится совершенствовать свои знания. Для развития навыков необходимо продолжать изучать язык с помощью фильмов, использовать язык для

Таблица №1

Рекомендуемый перечень фильмов и сериалов

Уровень владения языком	Фильмы и сериалы
Beginner	Маззи в Гондоландии; Луна 2112; Друзья; Щ.И.Т.; Дневники Вампира; Милые обманщицы; Форс-мажоры.
Elementary	Римские каникулы; Гриффины ; Декстер; Гримм; Царь Горы; Стрела; Клиника; Первородные; Лучше звоните Солу; Американская семейка; Скандал; Черный список.
Pre-Intermediate	Милые обманщицы; Шерлок ; Белоснежка; Золушка; Микки Маус; Бенджи; Стильная штука; Счастливая семерка; Красотка; Изгой; Сбежавшая невеста; История игрушек; Полицейская Академия; Вам письмо; Тупой и еще тупее; Моя большая греческая свадьба; Книга Джунглей; Парень из пузыря; Назад в будущее.
Intermediate	Давайте потанцуем; Как я встретил вашу маму; Касл; Менталист; Вечность; Управление гневом; Школа рока; Мистер Дидс; Лучше не бывает; Певец на свадьбе; Джерри Магуайер; Крокодил Данди; Волшебник страны Оз; Инопланетянин; Последний самурай; Алая буква; Выбор капитана Корелли; Шоу Трумена; Ограбление по-итальянски.
Upper-Intermediate	Доктор Кто; Пираты Карибского моря; Полночь в Париже; Корпорация монстров; Цыплёнок Цыпа; Отчаянные домохозяйки.
Advanced	Теория Большого Взрыва; Американский Папаша; Кости; Симпсоны; Элементарно; Футурама; Всегда говори Да; Побег из Шоушенка; Аватар; Невидимая сторона; Зеленая миля.
Proficiency	Фильмы всех предыдущих уровней и другие, которые представляют интерес для обучаемого.

речевого общения, и вводить в речь слова и фразы, изученные во время работы с видео материалами. Упражнения для работы с фильмами и сериалами являются занимательными и эффективными. Однако такое «обучение» хоть и увлекательно, но требует времени, терпения и старания.

1 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.arrivo.ru/statii/sovety/10-luchshih-sposobov-samostoyatelno-vyuchit-angliyskiy-yazyk.html>; <http://ok-english.ru/20-sposobov-viuchit-angliyskiy/> (Дата обращения: 12.11.2016)

2 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://lingualand.com.ua/cours-es/basic/>; <http://english4success.ru/levels/> (Дата обращения: 12.11.2016)

3 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://englex.ru/your-level/> (Дата обращения: 12.11.2016)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Ключові слова: шкільна історична освіта, зміст навчання історії України, шкільні програми з історії, фактичний і теоретичний матеріал.

Keywords: school historical education, content of teaching the history of Ukraine, school programmes in history, actual and theoretical material.

У сучасному українському суспільстві продовжують тривати суперечливі зміни, що відбуваються не тільки в національній системі освіти, де спостерігаються розбіжності між соціальним замовленням суспільства щодо результатів навчання і можливостями його організації.

Протягом 1959 – 1996 рр. двічі здійснювався перехід на концентричну і лінійну систему викладання історії в школі, які трансформувалися разом з іншими компонентами процесу навчання історії. Зміни в змісті навчання історії України залежали від зовнішніх і внутрішніх чинників, оскільки стан розвитку освіти залежав від політики уряду, його відповідних запитів і дій, визначалися мета й цілі навчання історії в суспільстві.

Комплексний аналіз наукової спадщини дидактів, методистів і вивчення досвіду педагогів-практиків другої половини ХХ ст. свідчить, що сучасні підходи до проблеми у своїх основних рисах сформувалися поступово. Розвиток системи навчання історії в школі почався після 1917 р. У ці роки розвиток історичної освіти в школах характеризувався відходом від релігійно-монархічного змісту історичних програм і підручників школи Російської імперії. Шкільні програми 1917 – 1920-х рр. на перше місце ставили ознайомлення учнів із історією розвитку виробничих сил і відносин, історії класів і класової боротьби, з ідеологією пролетаріату.

Система шкільної історичної освіти, яка склалася в 30-ті рр., без суттєвих змін проіснувала до кінця 50-х рр. Жорстока сталінська диктатура наклала свій відбиток на розвиток шкільної історичної освіти. За цей період програми і підручники з історії, які не доповнювалися протягом багатьох років, застаріли і не відповідали потребам нового періоду суспільного розвитку, що характеризувався певним послабленням тоталітарної системи.

У кінці 50-х рр. серед вчених-істориків і методистів розгорнулася дискусія щодо удосконалення викладання історії в школі. У ході дискусії було внесено багато цінних пропозицій з питань скорочення шкільних програм, створення доступних підручників для учнів з історії.

У першій половині ХХ ст. відбулися ґрунтовні зрушення в системі шкільної історичної освіти, які перетворили її на складову радянської системи освіти з усіма

притаманними їй проблемами, насамперед відповідністю вимогам більшовицької партії. За ці роки програми з історії поступово змінювалися, переходили від несистематичних елементів історичних знань до чіткої системи шкільної історичної освіти, від повної відсутності до стабільних фундаментальних підручників.

Розроблена нами періодизація змісту навчання історії України в 60 – 90-х рр. ХХ ст. дозволяє детально розглянути розвиток курсу «Історія України» :

I період: 1959 – 1965 рр. – пошуки нових підходів до визначення змісту суспільствознавчої освіти в умовах підготовки школи до переходу на концентричну систему викладання історії. На території УРСР було введено викладання історії в рамках загального курсу історії СРСР. Зміст навчання історії України розширено, за рахунок збільшення кількості питань, які висвітлювали антифеодальну і національно-визвольну боротьбу українського народу. Особливо ґрунтовно вивчалось питання об'єднання українського і російського народу під час національно-визвольної боротьби 1648 – 1654 рр. в Україні.

II період: 1965 – 1988 рр. Для ґрунтовної характеристики, зазначеного періоду ми виокремили наступні етапи: I етап – друга половина 60-х рр., II етап – 70-ті рр., III етап – 80-ті рр.

Друга половина 60-х рр., характеризувалася поверненням до лінійної структури викладання історії в школі; появою нових планів, програм і підручників. В цей час відбувалося становлення курсу історії України в системі історичної освіти шкіл УРСР. Найбільш значний матеріал з історії України було включено до систематичного матеріалу з курсу історії СРСР. У 70-х рр. матеріал історії УРСР викладався, як і раніше, у поєднанні з матеріалом вітчизняної історії. В результаті, програмовий матеріал із історії нашої республіки розпорошувався в курсі історії СРСР. Метою історичної освіти було вивчення творів основоположників марксизму-ленізму. На початку 80-х рр. розвиток змісту шкільного курсу історії України гальмувався наростаючою ідеологізацією і політизацією. З 1981 – 1982 н. р. були введені «удосконалені програми». Але аналіз тексту програм переконує нас, що зміни були не значними. У другій половині 80-х рр. в СРСР було висунуто нові політичні лозунги – «гласність і демократія». У результаті, 1987 – 1988 н. р. Міністерство освіти СРСР взяло новий курс у розвитку школи: демократизація і гуманізація освіти. У системі шкільної історичної освіти в Україні поступово відбувалося зародження національної спрямованості курсу «Історія України».

III період: 1989 – 1996 рр. – у школах Української РСР, формується і починає викладатися курс «Історія України» як самостійний предмет. Даний період характеризувався розробкою державних навчальних програм, підручників, методичної літератури з курсу історія України. У 1996 р. було запроваджено першу стабільну програму з історії України. Це був не останній варіант програми з історії України. Але поступово зміст шкільної історичної дисципліни удосконалювався, більш чітко проходив відбір необхідного для вивчення фактичного і теоретичного матеріалу. Курс «Історії України» став самостійним компонентом шкільної освіти [1, с. 14-15].

Кожен з періодів розвитку досліджуваного феномена мав свою специфіку і тенденції, обумовлені низкою політичних, соціальних, економічних, духовних, культурних, у тому числі й педагогічних чинників. Серед них були: соціально-політичні (лібералізація політичного режиму в другій половині 50-х рр., збереження командно-

адміністративної системи управління країною, ідеологізація та централізація влади, демократичні перетворення в українському суспільстві), економічні (місце і значення стану економіки в системі освіти), законодавчо-правові (нормативно-правові акти в освітній галузі), культурні, духовно-ідеологічні, (стан культури в державі, духовно-моральні цінності суспільства, ігнорування потреб розвитку української мови і культури), освітньо-педагогічні (зміни у програмах, підручниках, методичних посібниках загальноосвітніх шкіл)

У 60–80-х рр. в Україні основними рисами шкільних історичних курсів були: великий об'єм матеріалу, перевантаження фактами; жорстока ідеологізація, класово-пролетарський підхід до вивчення суспільних явищ; поява незмінних схем; перебільшення значення комуністичної партії для розвитку СРСР; відсутність у підручниках необхідних висновків і узагальнень. Історія Української РСР вивчалася в курсі історії СРСР, але ці відомості відповідали радянській історичній науці та були настільки незначними, що не допомагали школярам глибоко оволодіти матеріалом з історії своєї республіки [1, с. 11].

У 90-х рр. інтелектуальний потенціал суспільства став одним із головних факторів його розвитку, а освіта – одним із гарантів процесу національної безпеки держави. Особливе місце в процесі навчання і виховання займала історія. Як наука, вона універсальна, оскільки об'єктом її вивчення являються багатогранні події, явища, факти, закономірності, тенденції, які мають місце в житті людини. Історія формує особистість школяра, готує до життя в суспільстві, що змінюється з урахуванням попереднього досвіду, виховує патріота своєї батьківщини і громадянина [3, с. 64].

Виходячи із систематизації та узагальнення різних підходів до визначення досліджуваної методичної категорії, зміст шкільної історичної освіти – це один із компонентів процесу навчання історії, певна система історичної інформації, яка засвоюється у вигляді історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість опановує вже відомі способи діяльності, досвід творчої пізнавальної діяльності у розв'язанні проблем, що вирішувалися людством у минулому, досвід ставлення до світу, до людей, до себе, що може забезпечити емоційно-цілісний розвиток особистості [2, с. 52].

Цей зміст має формуватися на основі відбору та структурування фактів і понять історичної науки у відповідності до цілей і завдань навчання історії в школі. Методична наука визначає принципи та критерії такого відбору та структурування. Як правило, для вивчення у шкільних історичних курсах відбираються основні факти, найважливіші події та явища вітчизняної та всесвітньої історії, відповідні теоретичні поняття та ідеї, способи історичного пізнання та аналізу та ін. Зміст історичної освіти, відібраний для навчання у школі, оформлюється у вигляді державного стандарту, програм і підручників.

У результаті, протягом 60 – 90-х рр. XX ст. відбувався складний, але закономірний процес становлення курсу «Історія України». Поступово розкриваючи основний зміст предмета, школярі отримували необхідні знання про свою державу та формували свою національну систему цінностей.

Список використаних джерел:

1. Драновська С. В. Розвиток змісту навчання історії України в загальноосвітніх школах 60–90-х рр. XX ст. : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та

методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни» / Світлана Вікторівна Драновська. – К., 2015. – 20 с.

2. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
3. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. За заг. ред. В.С. Журавського. – К.: Форум, 2004. – С. 59 – 88.

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Теория, практика и методы обучения.

Красюк Людмила Василівна

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

Красюк Людмила Васильевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, теории и методики начального образования
ГБУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды»

Krasuk L.V.

Candidate of pedagogical science

Associate professor of Pedagogics, theory and primary education methodology
CEI «Pereyaslav-Khmelnytskyi National Pedagogical University of H.Skovoroda»

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У даній статті розглядається проблема формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів. Виділені педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування; з'ясовано суть поняття «культура педагогічного спілкування».

Ключові слова: культура педагогічного спілкування, майбутні вчителі початкових класів, педагогічні умови.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В данной статье рассматривается проблема формирования культуры педагогического общения будущих учителей начальных классов. Выделенные педагогические условия формирования культуры педагогического общения; выяснено суть понятия «культура педагогического общения».

Ключевые слова: культура педагогического общения, будущие учителя начальных классов, педагогические условия.

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION CULTURE OF UNCOMING PRIMARY CLASSES TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

In the given article a problem of formation of the pedagogical communication culture of oncoming teachers of primary classes is reviewed. Pedagogical conditions of pedagogic communication culture formation are highlighted; the essence of "pedagogic communication culture" concept is defined.

Key words: pedagogic communication culture, oncoming teachers of primary classes, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Для того, щоб освіта стала могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу та відтворення продуктивних сил України, слід забезпечити її гнучкість, адекватність сучасним освітнім європейським реаліям та світовому рівню. Тому необхідно сформувати нову генерацію педагогічних кадрів та підвищити їхній професійний і загальнокультурний рівень.

Одним із шляхів досягнення поставленої мети є інтеграція професійної та загальнокультурної підготовки фахівців на основі сучасних філософсько-педагогічних підходів, серед яких – культурологічний. Саме проблема культурологічної підготовки майбутніх учителів згідно з Державною програмою «Вчитель» є особливо актуальною у справі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В історії педагогічної думки проблема формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів була актуальною. У ході аналізу наукових джерел визначено, що це питання було в центрі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, які розглядали різні аспекти цієї багатогранної проблеми. Зокрема, вивченню психолого-педагогічних основ культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засад її формування присвячені роботи Г.Балла, Л.Барановської, В.Грехньова, І.Зязюна, К.Левітана, Л.Петровської, М.Рибакової, І.Синиці та ін. Сутність, структура та функції професійно-педагогічного спілкування досліджували О.Бодальов, В.Кан-Калік, Г.Ковальов, Я.Коломінський, О.Леонтєв, А.Маркова, О.Мудрик та ін. Стили педагогічного спілкування, їх види та структуру вивчали М.Березовін, О.Бодальов, В.Галузяк, В.Кан-Калік та ін.

Мета написання статті полягає в розкритті теоретичних аспектів формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Для кожної епохи розвитку людства характерна певна культура спілкування, що відповідає загальнолюдським цінностям. Саме тепер важливо закласти у нашому суспільстві засади повноцінної культури спілкування, яка сприяла б духовно творчому потенціалу українського народу, адже її характер помітно впливає на стан економічного, політичного та соціального розвитку країни, духовність громадян і їхню національну свідомість. Оновлення змісту, організаційних форм та методів виховання підростаючого покоління в умовах інтеграційних процесів вимагає переосмислення діючого підходу до розв'язання проблеми формування культури спілкування майбутніх педагогів.

Проблема спілкування у сучасному суспільстві, безперечно, є актуальною та практично значущою. Серед різних точок зору на цей феномен найбільш поширеною є така: спілкування – це специфічний вид взаємодії людей, у процесі якої відбувається обмін інформацією, регуляція діяльності та поведінки один одного, взаємний емоційний вплив. Спілкування є однією з фундаментальних людських потреб [6]. В українському педагогічному словнику дефініція «спілкування» розглядається як спо-

сід зв'язку між людьми у процесі їхньої взаємодії, що набирає різних форм: психічного контакту між індивідами; те, що додається до індивідуальної діяльності, змінює її, вносить елементи соціальної обумовленості, забезпечує колективну діяльність; базова категорія соціальної психології, що визначається нею як складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності; це необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [1, 317]. М. Красовицький педагогічне спілкування розглядає як цілісну систему прийомів і навичок соціально-психологічної взаємодії вчителя і учнів, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, взаємне пізнання, організація навчально-виховного процесу та створення сприятливого психологічного клімату для його здійснення [6, 162].

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення навчального процесу. Його продуктивність визначається цілями й цінностями спілкування, що мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу в якості імперативу їх індивідуальної поведінки. Так, О.Леонтьєв зумів загострити увагу на надзвичайній актуальності проблеми педагогічного спілкування для практики навчання та виховання, наголошуючи на основних ознаках його оптимальності: оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування учителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості учителя [4, 8].

Однією з найважливіших якостей педагога є його вміння організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними й керувати їхньою діяльністю. В умовах сучасного навчально-виховного процесу учитель будь-якого фаху має володіти високим рівнем комунікативних здібностей для здійснення плідної педагогічної діяльності.

Мовлення учителя повинно віддзеркалювати його достатню загальну й професійну ерудицію, оскільки для педагога оволодіння культурою спілкування становить найважливішу ознаку професійної діяльності. Як зауважує Г.Тарасенко, професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь та навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні і практично-дієві компоненти його свідомості [7, 39]. Безумовно, формування професійно-педагогічної майстерності не буде повним без оволодіння основами культури педагогічного спілкування як основи ефективності педагогічних впливів.

В.Грехнєв стверджує, що у професійному спілкуванні вчителя завжди тісно взаємопов'язані дві ланки: по-перше, це загальні принципи спілкування, закладені самим характером суспільного ладу, успадковані цінності минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність учителя, єдині цілі і завдання навчання і виховання; по-друге, це індивідуальні принципи спілкування, чи його стиль, – сукупність конкретних прийомів і засобів, які учитель своєрідно реалізує в своїй діяльності на основі наявних у нього особистих знань, професійного досвіду, здібностей та вмінь. Їх заперечення не може свідчити про професійність, той чи інший рівень розвитку професійної культури спілкування [2, 18].

Формування культури педагогічного спілкування є актуальною проблемою, оскільки саме від рівня розвитку комунікативних здібностей залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Вища освіта вимагає не тільки пояснення студентові фактів, явищ, процесів, розуміння та інтерпретацію отриманої інформації, а насамперед – вміння на практиці використовувати здобуті знання, тобто орієнтація робиться не на процес навчання, а на результат освітнього процесу – готовність випускника до подальшої професійно-комунікативної діяльності. Така підготовка потребує пошуку найбільш досконалих методичних шляхів організації навчально-виховного процесу.

Культура педагогічного спілкування є однією із складових загальнопрофесійної культури особистості учителя. Л.Хомич стверджує, що культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих здібностей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні професійних обов'язків [8, 121].

Культура педагогічного спілкування вчителя проявляється безпосередньо у його професійній педагогічній діяльності й має свої індивідуальні риси. Так, у ній можна впізнати особистісні прояви педагога: фасцинацію, пластичність, ригідність, домінантність та різновидність рольової поведінки [3].

В.Грехнхов вважає, що культура мовлення вчителя початкових класів є комплексною лінгводидактичною проблемою і охоплює оволодіння технікою мовлення, засобами логіко-емоційної виразності читання і мовлення, умінням підготуватися до мовленнєвої дії відповідно до характеру мовлення, матеріалу, що опрацьовується з учнями, з урахуванням їхніх психологічних особливостей і можливостей сприймання. Але професійна культура спілкування вчителя – це соціально значущий показник його здібностей, уміння здійснювати свої взаємостосунки з іншими людьми, здібності та вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, в процесі вирішення поставлених педагогічною діяльністю конкретних завдань навчання та виховання [2, 18].

У педагогічній діяльності спілкування виступає не як звичайна форма людського взаєморозуміння, а як інструмент впливу, і звичайні функції спілкування одержують тут додаткове «навантаження», оскільки з аспектів загальнолюдських переростають у компоненти професійно-творчі.

Як зазначає В.Кан-Калик, педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Ось чому так важливо навчити основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки вчителя.

Професійно-педагогічне спілкування це – система органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин з допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його і управляючи ним [5].

Вчитель може добре знати свій навчальний предмет, чудово володіти методикою викладання, але якщо він не володіє технологією педагогічного спілкування, йому важко навіть зайти до класу. З перших його слів, рухів, виразу обличчя учні відчують його силу або слабкість і відповідно зреагують.

Практика і наукові дослідження показали, що педагогічне спілкування впливає, передусім, на розвиток особистості учня. Відомо, що у безпосередньому спілку-

ванні з значущими людзьмі (батькамі, педагогами, адноліткамі) відбуваецца становлення людскай асобістасці, фармування важлівых ёй якасцей, маральнай сфери; на працэс і наслідкі навчальнай дзейнасці, ставлення учніў до навчання, ёй пізнавальную актывнасць, рівень самасційнасці і здатнасці до разв'язання неардынарных задань; на інтэлектуальны змест та культуру виховнага працэсу ёга гуманістычную спрымаванасць.

Фармуваці у майбутніх учітэліў культуру педагогічнага спілкування доцільна за дапамогаю самасційнасці як асобістынак якасці, творчага підходу, уміння свідомо змінюваці стиль спілкування, разшыраючы ёга демократычны фармы.

Дзейнасць педагогічнага ВНЗ спрымавана на підготовку фахіўців, здатных сваю майбутню прафесійную дзейнасць здйснюваці на аснове нацыянальных надбань сусветнага значення та усталеных еўрапейскіх традыцый, демократычных та гуманістычных засадах, рэалізавуваці асвітню палітыку як пріорытэтную функцыю дзяржавы, що спрымаецца на развіток та самарэалізацыю асобістасці, задавальнення ёй асвітніх і духоўна-культурых патрэб, рэалізавуваці виховную, культушно-просвітыцкую, сацыяльна-педагогічную та корекцыйную функцыі. Як бачыма, прафесійна-педагогічная підготовка майбутніх учітэліў у ВНЗ здйснюецца в межах культуралагічнага підходу.

У працэсі фармування культуры педагогічнага спілкування майбутніх учітэліў пачатковых класів дорэчна дотрымывацісца дыдактычных та виховных прынцыпів. До дыдактычных прынцыпів слід віднесці такі: цілеспрымаванасць, планомернасць, сістэматычнасць; навуковасць і даступнасць; зв'язок тэарэтычных засад із практычнымі; наступнасць і перспектывнасць; наочнасць та емацыйнасць; мотывацыйнае забеспечення; актывнасць; усебічны развіток асобістасці. До виховных прынцыпів належыць: аднасць нацыянальнага й агульналюдскага; аднасць та узгодженасць у наступнасці вимог; суспільна спрымаванасць; пазытывнае налаштування та оптымістычнае прагнозування. Важлівым ё і прынцып спонукання до самовдасканалення й самовиховання у працэсі підготовки. Студенты павінны сістэматычна працываці над свёім мовленям, манераю спілкування, развываці камунікатыўны вміння та здібнасці, учітисца стрымываці емацыі, знаходці спільную мову з кожною дціною, з батькамі й колегамі. Асновнымі шляхамі фармування культуры спілкування ё спецыяльны мовленневі вправы, публічны виступы, чітання відповідной літэратуры, развіток камунікатыўных здібнасцей і агульнай культуры.

Саме педагогічны універсітэц забеспечуе мажлівасць ґрунтоўнай навукова-тэарэтычнай та мэтадычна-тэхналагічнай підготовки учітэліў пачатковых класів, махсимальнаго ёй набліження до майбутняй прафесійнай дзейнасці, аскількі ёга навчальна-виховны працэс ё ціліснаю сістэмаю, що аб'яднуе різні фармы арганізацыі асвітняга працэсу: аудыторну та позааудыторную дзейнасць студентів, праходження різних відів педагогічнай практыкі з мэтаю тіснай співпраці із педагогічным та учнівськым колектывом пачатковай школы, участь у навукова-дослідній роботі на базі пачатковай школы, прафесійна зоріянтавану творчасць тощо. Тому фармування культуры педагогічнага спілкування у майбутніх учітэліў пачатковых класів в універсітэці за дотримання відповідных педагогічных умов вважасца доцільным та перспектывным.

Н.Дусь у свёму дысертацыйнаму дослідженні віділяе наступні умовы фармування культуры педагогічнага спілкування, а саме:

I. Наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Викладач навчального закладу повинен бути зразком гуманності, поваги, рівності у спілкуванні, вимогливості та доброти, співпраці та діалогічності у взаємодії зі студентами. Усвідомлення студентами значення ідей гуманізму та засвоєння технології побудови навчально-виховного процесу у початковій школі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії краще відбуватиметься безпосередньо саме в такому середовищі. Тому ідея гуманізму має пронизувати освітній процес у ВНЗ, а взаємостосунки між викладачами та студентами мають будуватися за суб'єкт-суб'єктною схемою взаємодії. Це повинно проявлятися і в процесі вивчення різнопрофільних навчальних дисциплін, і в позааудиторній роботі, і в позанавчальних взаємостосунках викладачів та студентів.

II. Організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки. Тут вважаємо за доцільне згадати і про необхідність організації такого процесу на основі основних педагогічних принципів.

Педагогічні дидактичні принципи: цілеспрямованості, плановірності та системності в комунікативній підготовці; науковості та доступності комунікативної підготовки; зв'язку науково-теоретичних основ спілкування з практикою його здійснення в початковій школі; наступності та перспективності комунікативної підготовки; всебічного розвитку особистості і комплексного характеру комунікативної підготовки; виховуючого характеру комунікативної підготовки; оптимізації комунікативної підготовки; індивідуалізації та диференціації в комунікативній підготовці; наочності комунікативної підготовки; мотиваційного забезпечення комунікативної підготовки; емоційності комунікативної підготовки; активності в комунікативній підготовці при керівній ролі вчителя; ґрунтовності та дієвості знань, умінь та навичок, набутих у процесі комунікативної підготовки; свідомого засвоєння науково-теоретичних основ педагогічного спілкування.

III. Спонування майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні. Підвищення рівня культури педагогічного спілкування фахівців не повинно розумітися як процес суто підготовки у ВНЗ – це також і процес самовиховання та самовдосконалення студентів у професійному мовленні. Для досягнення високого рівня майстерності у спілкуванні майбутній педагог повинен у процесі своєї педагогічної діяльності систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні здібності та вміння, навчитися стримувати свої емоції та почуття, не лише вміло вирішувати конфлікти, а й не допускати їх, будувати взаємостосунки з учнями на основі поваги та рівнопартнерства, зробити їх високоморальними та гідними наслідування [3]. Ми переконані, що лише за ретельного дотримання вищевказаних педагогічних умов культура педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів буде успішною.

Висновок. Отже, в педагогічній діяльності спілкування виступає, по-перше, як засіб вирішення навчально-виховних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як форма взаємовідносин. Таким чином,

культура педагогічного спілкування є необхідною професійною якістю, формування й розвитку якої необхідно приділяти значну увагу під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Дусь Н. А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дусь Наталія Анатоліївна. – Вінниця, 2008. – 200 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение – М. : Знание, 1979. – 47 с.
5. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія / укл. Н.В.Гузій. – К.:ІЗМН, 2000. – 168с.
6. Практична педагогіка виховання / за ред Красовицького М.Ю. – К-Івано-Франківськ, 2000. – 218с.
7. Тарасенко Г. С. Професійна культура вчителя: досвід дефінітивного аналізу // Культура і вчитель. – Вінниця, 2003. – С. 39-41.
8. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів . – К. : «Магістр-S», 1998. – 200 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА У ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-НЕЛІНГВІСТІВ З ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Сучасний соціально-економічний розвиток України ставить перед ВНЗ завдання підготувати фахівців, які б були здатними самостійно і творчо розв'язувати практичні завдання у майбутній професійній діяльності. Навчити студентів самостійно оволодівати знаннями – одне з найважливіших завдань сучасної вищої школи. З огляду на це, згідно з принципами Болонської декларації, ставиться питання підвищення ролі самоосвіти майбутніх спеціалістів, внаслідок чого скорочується кількість годин на аудиторну роботу і відповідно збільшується кількість годин для самостійної роботи студентів.

Дослідження самостійної роботи студентів як педагогічної проблеми пов'язано з пошуком вирішення низки завдань, а саме: визначення суті у системі професійної підготовки студентів-нелінгвістів; аналіз існуючих підходів у педагогіці, психології та методиці викладання іноземних мов до проблеми організації самостійної роботи у ВНЗ; визначення ефективних умов її реалізації.

У дидактичній літературі самостійну роботу трактують як: 1) форму навчання, що передбачає індивідуальну роботу студентів відповідно до настанови викладача або підручника [1]; 2) засіб організації та керівництва комунікативно-пізнавальною діяльністю учнів [2]; 3) метод навчання, під час реалізації якого студенти за завданням викладача і під його керівництвом самостійно вирішують пізнавальну задачу, демонструючи зусилля та активність; 4) засіб навчальної роботи, коли перед студентами ставляться завдання і подаються поради щодо його виконання, робота виконується без участі викладача, але під його керівництвом, і виконання завдання вимагає від учнів розумового напруження; 5) резерв підвищення ефективності навчального процесу; 6) активну діяльність у позааудиторний час, що спрямована на набуття нових знань, умінь і навичок у галузі загальнонаукової і професійної підготовки фахівців 7) процес неперервної освіти та одночасно засіб індивідуалізації процесу навчання у вигляді індивідуальної, групової, фронтальної навчальної діяльності, в основу якої покладено партнерський тип взаємодії викладача і студента та яка характеризується більшою активністю протікання пізнавальних процесів і слугує засобом підвищення результативності навчання і підготовки студентів до самоосвіти.

На думку Н. Сидорчук [3], самостійна робота студентів – це складний вид діяльності, упродовж якої відбувається формування особистості на основі досягнення цілей, що були поставлені іншою особою – викладачем. Саме зацікавлене ставлення до самостійної роботи тих, хто навчається, переростає в їхню самоосвітню діяльність, що є одним з механізмів підготовки майбутнього фахівця. Самостійна робота студентів-нефілологів є засобом формування потреби до постійного самовдосконалення, самоосвіти, розширення світогляду.

Розширювалося розуміння функцій самостійної роботи в навчальному процесі з урахуванням психології студентів у пізнавальній діяльності (А. Леонтьєв, Б. Ломов та ін.) Психологічно для самого студента, наголошували дослідники, здійснення самостійної роботи означало виконання цілої низки дій – “усвідомлення мети своєї діяльності, вибір її предмета, прийняття навчального завдання, додавання їй особистісного сенсу, підпорядкування виконанню цього завдання інших інтересів і форм зайнятості, самоорганізація у розподілі навчальних дій у часі, самоконтроль у процесі виконання”.

На думку науковців, самостійна робота з іноземної мови є необхідною складовою навчального процесу, оскільки вона доповнює аудиторну роботу, що проводиться під керівництвом викладача, виявляє ступінь активності і зацікавленості тих, хто навчається, і є резервом навчального процесу. Отже, раціонально організована самостійна робота є основою ефективного навчання професійно орієнтованої іноземної мови в цілому.

Вивчення різних точок зору щодо досліджуваної проблеми показує, що науковцями було проаналізовано суть поняття самостійної роботи, роль самостійної роботи студентів та її місце в процесі навчання іноземної мови, сформульовано її визначення, окреслені передумови і особливості організації самостійної роботи, шляхи та методи керування самостійною навчальною діяльністю у навчанні іноземної мови.

У дослідженні А. Конишевої представлена класифікація видів самостійної роботи з іноземної мови за джерелами знань: робота з навчальною книгою (підручником, книгою з домашнього читання); довідковою літературою (довідниками з граматики, різноманітними словниками); робочими зошитами; дидактичними матеріалами [4, с. 37].

У методичній літературі описані різні типи й види самостійної роботи у ВНЗ різного профілю. Різноманіття видів самостійної роботи студентів залежно від конкретних дидактичних цілей і завдань, змісту досліджуваного матеріалу, характеру пізнавальної діяльності, кількості учнів, джерела знань, ступеня самостійності студентів дозволяє інтенсифікувати та підвищити ефективність самостійної роботи.

Проблема самостійної роботи у ВНЗ полягає в тому, щоб у процесі самостійної роботи сформувався не “середній” студент, а особистість, яка спроможна думати самостійно. Це досягається шляхом раціональної організації самостійної роботи, формування у студентів готовності і мотивації до її виконання, ефективного управління, активізації, дотримання етапності в її (само)організації та проведенні, різноманітності її видів, обов’язкового (само)контролю її результатів тощо.

Ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється, в першу чергу, готовністю студентів до її реалізації. Готовність передбачає систему якостей чи властивостей особистості, які забезпечують її самостійний розвиток за такими напрямками: мотивація та мотиваційна готовність, рефлексивність, системність знань, розвиток засобів і прийомів діяльності.

Вивчення та аналіз наукової літератури, а також урахування власного досвіду дозволяють до основних умов ефективно організації самостійної роботи зарахувати: готовність студентів до самостійної роботи, мотив до отримання знань, систематичність організації самостійної роботи, наявність і доступність навчально-методичних

та довідкових матеріалів, різноманітність видів самостійної роботи і поступовість їх уведення за ступенем складності, регулярність контролю і самоконтролю за процесом і результатом її виконання, консультативну допомогу, тобто розвиток у студентів саморегуляції і навичок самоврядування.

З метою формування у студентів-нелінгвістів навичок і вмінь, які допоможуть їм здійснювати саморегуляцію, необхідно сформувати: а) цілісну систему уявлень про свої можливості і вміння їх реалізувати, у тому числі про можливості цілеутворення і цілеутримання, б) уміння моделювати власну самостійну діяльність (саморегуляція при цьому передбачає вміння програмувати самостійну діяльність, тобто здійснювати вибір способу перетворення заданих умов, відбір засобів для цього перетворення, визначення послідовності окремих дій), в) уміння оцінювати кінцеві та проміжні результати своїх дій; г) здатність коригувати свої дії [5]. Тому студенти повинні засвоїти управлінські функції: необхідно навчитися планувати, організовувати, аналізувати, оцінювати власні навчальні дії. Знаючи різні способи набуття знань, студент повинен уміти обирати з них найбільш ефективні у конкретній навчальній ситуації.

Спостереження, проведені у процесі дослідження, показали, що навчити студентів самостійно оволодівати знаннями – одне з найважливіших завдань сучасної вищої школи. Тому на заняттях з професійно орієнтованої іноземної мови у ВНЗ створюються такі ситуації, які майбутньому спеціалісту доведеться розв'язувати в професійній діяльності.

Короткий огляд наукових джерел довів, що проблема формування самостійності в навчанні та організації самостійної роботи має глибоке коріння в теорії та практиці педагогічної освіти. Самостійна робота органічно входить у всі форми організації навчання, поглиблюючи та контролюючи їх зміст.

Список літератури:

1. Минина Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации. – М. : “НВИ” – “ТЕЗАУРУС”, 1998. – 62 с.
2. Иващик Е. А. Самостоятельная внеурочная учебная работа учащихся как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса по иностранному языку в средней школе (нем. яз. 7 кл.): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков» / Е. А. Иващик. – М., 1989.
3. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04/ Н.Г. Сидорук. – К., 2001. – 23 с.
4. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Ангелина Викторовна Коньшева. – [2-е изд., стереотип.]. – СПб. : КАРО, Мн. : Издательство «Четыре четверти», 2005. – 208 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

Білгородська О.Є.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри рисунка, живопису та
архітектурної графіки,
Архітектурно-художнього інституту,
Одеської державної академії
будівництва та архітектури,
м. Одеса, Україна

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проведено аналіз формування умінь та навичок студентів архітектурних спеціальностей у процесі художньо-графічної діяльності у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність понять «уміння» та «навички», «художньо-графічні» уміння та навички.

Ключові слова: архітектурна освіта, уміння, навички, художньо-графічна діяльність, вищий навчальний архітектурний заклад.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Одним з найважливіших завдань реформування вищої освіти в Україні є забезпечення її якості. Соціальні умови, що змінилися, своєрідність сучасного періоду розвитку вимагають переосмислення підходу до навчання художніх дисциплін майбутніх архітекторів, підвищують вимоги до проведення лекцій та практичних занять. Метою архітектурної освіти є подолання традиційного вузького прагматичного підходу у навчанні, формування професіоналізму в інтересах цілісного світосприйняття на тлі осмислення лідерської позиції архітектора, визначення вищого рівня інтелектуальних, творчих, технічних умінь і цінностей фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан вивченості проблеми характеризується детальною розробкою методів, інноваційних методик викладання рисунка в мистецьких та архітектурних закладах. У галузі навчання і виховання засобами мистецтва досліджено: у лексикографічних та методичних виданнях із психології та педагогіки Ю.Бабанського, А.Деркача, О.Запорожця, І.Лернера, В.Лозової, В.Мижерикова, І.Подласова, С.Рубінштейна, О.Усової, І.Харламова, Г.Щукіної, М.Ярошевського. Питання, присвячені основам рисунка, початковим відомостям про рисунок, основам образотворчої грамоти, теорії та методики викладання рисунка для художників досліджуються у працях П.Чистякова, М.Бернштейна, Н.Радлова, П.Павлінова, А.Сидорова, Н.Ростовцева, Н.Третьякова; основою організації професійної підготовки архітектора засобами образотворчого мистецтва стали праці Г.Біди, В.Лебедко, В.Кузіна, Н.Ростовцева, Є.Шорохова та ін. Проблеми методики викладання рисунка в архітектурному ВНЗ з навчання майбутніх архітекторів розкрито у працях Д.Кардовського, В. Яковлева, К. Корнілова, А.Соловйова, А.Дейнеки.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз професійного росту студентів у галузі формування художньо-графічних умінь та навичок доводить, що студенти недостатньо або зовсім не дбають про свою образотворчотехнічну та художньо-графічну майстерність, користуючись лише незначною кількістю прийомів, які були їм запропоновані на початку навчання, або тими, що віддзеркалюють їх природні нахили та уподобання. Згодом це призводить до жорсткого закріплення обмеженої кількості рухових навичок і технічних прийомів, їх постійного домінування в навчальних і творчих роботах, невиправданої однобічності їх застосування в рисунку, графічних композиціях. І як результат – формується мовно-графічний стереотип та обмеженість художнього та графічного мислення студента, зупиняється якісне зростання «мислення в матеріалі». Неуважність до техніки графічного зображення згодом стає звичкою, від якої дуже складно відмовитись. І якщо в початкових та базових завданнях поверховість технічних знань певною мірою є закономірною, то в наступних, більш складних роботах, мовна однотипність та технічна недосконалість робить неможливим реалізацію самого творчого вирішення різних завдань та образів у художньо-графічній діяльності.

Мета статті – розглянути та проаналізувати формування умінь та навичок студентів архітектурних спеціальностей у процесі художньо-графічної діяльності.

Виклад основного змісту. Вирішення проблем удосконалення і поліпшення процесу навчання в умовах вищої школи є провідним напрямком діяльності сучасної педагогічної науки. Складність виконуваних дій і операцій, на практичних заняттях з рисунку, передбачає тривалу професійну підготовку майбутнього фахівця. При підготовці обов'язково враховуються наявність в архітектора певних здібностей і формування спеціальних знань, умінь і навичок, що забезпечать подальшу успішність його професійної діяльності. У вищої школи найбільш важким та відповідальним є процес діяльності, а обов'язковими компонентами – є різноманітні навички й уміння. Сьогодні ці поняття трактують по-різному. Одні дослідники вважають, що навички передують умінням, інші – що вміння виникають раніше від навичок. Розбіжності у такому трактуванні пояснюються метою досліджень кожного з учених. Проаналізувавши різні теоретичні обґрунтування понять «уміння і навички», було виявлено деякі відмінності у трактуванні значення цих понять. Сутність поняття «уміння» в загальному розумінні використовується як спосіб виконання дії чи системи дій, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. На думку Н. Лошкарєвої, А. Новікова, О. Усової, уміння – це здатність до цілеспрямованої й результативної діяльності [2].

С. Кисельгоф зазначає, що уміння не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий «сплав» знань, навичок і творчих можливостей. На його думку, основу вміння складає використана відповідно до поставленої мети система знань і навичок при виконанні певних дій. Він також вважає, що основою вміння можуть бути не тільки відповідні операції, але й знання і навички, набуті при виконанні нових завдань [9; 10].

На думку Д. Ніколенка, для вирішення конкретного завдання актуалізується та втілюється у необхідних діях система знань і навичок, що відповідає цьому завданню. На відміну від згаданих авторів, О. Абдулліна розглядає вміння як якість особистості та оволодіння складною системою дій, підпорядкованих єдиній меті,

та застосовуваних людиною в нових умовах [2]. Відомий педагог Р. Немов зазначає, що вміння загалом є свідомо контрольованими частинами діяльності, принаймні в основних проміжних пунктах і кінцевій меті. Уміння припускають насамперед екстеріоризацію (від лат. *exterior* – зовнішній, винесення назовні результатів розумових дій, здійснюваних у внутрішньому плані; втілення їх у матеріальному продукті. Відтворення художником у вигляді рисунка образів, які створюються спочатку «внутрішнім поглядом»). Здійснюється не тільки в процесі творчості, а як його завершальний етап). Уміння – володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції діяльності наявними знаннями й навичками у суб'єкта. На думку О. Іммаундінової, основу умінь складають знання, здібності та нахили: вміння є системою взаємопов'язаних дій і застосовуються у змінних умовах, незнайомих ситуаціях. Л. Кудряшова дотримується погляду, що вміння – це знання, які включені в певну діяльність. П. Гальперін обґрунтовує вміння як таке, що базується на узагальнених образно-концептуальних моделях завдання [6; 7; 10]. У сучасних лексикографічних виданнях із педагогіки та методичних дослідженнях вміння трактується як підготовленість до свідомих і точних дій, а навички – автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи умінь часто переходять у навички, які, у свою чергу, сприяють удосконаленню вмінь, а іноді передують їхньому формуванню. Розглядаючи проблему формування вмінь, К. Платонов визначив п'ять етапів їх формування. Первинні вміння характеризуються усвідомленням мети дії, пошуком способів її виконання, що спираються на раніше набуті знання і навички, дією за допомогою методу проб і помилок. Недосконала діяльність характеризується наявністю знань про способи виконання дій і використання раніше набутих неспецифічних для даної діяльності навичок. Деякі загальні вміння є окремими високорозвинутими, але вузькими вміннями, потрібними у різних видах діяльності, наприклад: вміння планувати свою діяльність, організаторські вміння. Для високорозвинутого вміння притаманними є творче використання знань і навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору способу її досягнення. Для найвищого рівня – рівня майстерності – характерним є творче використання різноманітних умінь [6].

На відміну від навичок, вміння можуть формуватися й без спеціальних вправ, при виконанні будь-якої дії. У цих випадках воно спирається на знання й навички, набуті раніше, при виконанні дій, подібних даним. Водночас вміння вдосконалюється в міру оволодіння навичками. Високий рівень вміння є показниками можливості користуватися різними навичками для досягнення однієї й тієї ж мети залежно від умов дії. У багатьох зарубіжних та вітчизняних педагогічних дослідженнях спостерігається подібність в обґрунтуванні поняття «вміння». На думку В. Лозової, Г. Троцько, вміння – усталені способи діяльності учнів, автоматизовані вміння. Г. Коджаспирова, О. Коджаспиров, Л. Столяренко, В. Смирнова розглядають вміння як дію, доведену до автоматизму, що формується шляхом багаторазового повторення [2; 8; 9]. У сучасній науці існують різні підходи до класифікації умінь. Зокрема, вченими виділяються такі групи умінь: пізнавальні, практичні, розумові, які у своїх працях розглядає Г. Батуріна. На окремих, спеціальних, інтелектуальних, акцентують свою увагу Д. Богоявленський, Н. Менчинська. Загальні, специфічні, професійні, складні, конструктивні вміння розглядає Г. Засобіна. На навчальні, виробничо-трудова, спортивні, складні, прості вміння досліджують у своїх працях П. Іванов. У свою чергу, Р.

Немов виділяє три типи вмінь: рухові, пізнавальні, теоретичні [6]. Дехто з дослідників у сфері педагогіки та психології визначають на сучасному етапі поняття «уміння» як найбільш елементарний рівень виконання дій і майстерності людини в конкретному виді діяльності. Між цими «уміннями» лежить багаторічний шлях вправ. За психологічною структурою це, безумовно, якісно різні уміння. Варто також розрізняти елементарні уміння, що йдуть після знань й першого досвіду дій, і уміння, що виражають той або інший ступінь майстерності у виконанні діяльності, яка виникає після вироблення навичок. Елементарні уміння – це дії, які виникли на основі знань унаслідок наслідування дій або самостійних спроб і помилок у поводженні з предметом. Уміння-майстерність виникають на основі вже вироблених навичок і широкого кола знань. Особливістю формування навичок є їх поступова автоматизація. Вироблення навичок не потребує контролю свідомості при їх виконанні. Звичайно, у початковий період свідомість контролює рух, але з виробленням навичок відбувається поступове відключення контролю свідомості.

Отже, не можна робити висновок, що навички є несвідомо регульованими діями. Особливість навичок – свідомий контроль дії в цілому. Свідомість установлює відповідність дії із завданнями діяльності. Перетворення дії в навички дає можливість визволити свідомість для вирішення більш складних завдань діяльності. Звідси стає зрозумілим виняткове значення навичок у творчій діяльності: не опанувавши навичок елементарних дій, не можна створити умови для творчої діяльності. І. Подласий аналізує навички як компоненти практичної діяльності, що виявляються при виконанні необхідних дій, доведені до вдосконалення шляхом багаторазових вправ. На думку І. Харламова, навички – складові уміння, автоматизовані дії, які доведені до високого ступеня досконалості. С. Рубінштейн вважає, що навички – це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі її виконання. За М. Ярошевським, навички – це сформовані шляхом повторення дії, які характеризуються високим ступенем засвоєння й відсутністю поелементної свідомої регуляції та контролю. Ю. Бабанський продовжує розглядати навички як багаторазове повторення однієї й тієї ж дії в однакових аналогічних умовах, що приводить до їх формування. При цьому відбувається автоматизація окремих компонентів. Однак навички не варто розуміти як повністю автоматизовану дію, оскільки в потрібний момент свідомість може втручатися в дію й спрямовувати її. Уміння та навички знаходяться у тісному взаємозв'язку. У деяких випадках уміння формуються на підставі вже набутих навичок [1; 2].

У сучасній психології та педагогіці немає однозначного визначення поняття «уміння» і «навички». Зазвичай, прийнято характеризувати уміння як можливість здійснювати певну діяльність, операцію. Ураховуючи такий погляд, уміння передують навичкам, які розглядаються як більш високий (автоматичний, відпрацьований) рівень оволодіння діями. Оволодіти будь-якою дією – значить оволодіти системою (низкою) рухів. Засвоєння певної дії не обмежується опануванням способу виконання певної системи рухів. Воно обов'язково включає в себе засвоєння сенсорного контролю й корегування рухів відповідно до їхніх поточних результатів та властивостей об'єктів дій. Основою цього процесу є засвоєння чуттєвих орієнтирів, які інформують мозок про стан зовнішнього середовища, про проходження у ньому рухів та про результат. Опанувавши дії, спочатку вимагається їх детальна свідoma регуляція, а вже потім вони

починають автоматизуватися, виконуватися за меншої участі свідомості. Розрізняють сенсорні, рухові (моторні), сенсорномоторні, інтелектуальні та інші навички.

Проаналізувавши певні енциклопедичні, психологічні, педагогічно-наукові та методичні джерела, можемо зробити висновок, що у нашому дослідженні уміння будуть розглядатися як можливість виконання дії з високою якістю на основі набутих знань та навичок. Уміння мають складові частини – навички, що є повністю автоматизованими, інстинктоподібними компонентами умінь, реалізованими на рівні несвідомого контролю. Якщо дію розглядати як частину діяльності, що має чітку поставлену свідому мету, то навичками також можна назвати автоматизований компонент дії. При автоматизації дій та операцій, перетворенні в навички у структурі діяльності відбувається низка змін. По-перше, автоматизовані дії та операції зливаються в єдиний цілісно виконуваний акт, іменовані умінням (наприклад, складна система рухів людини, яка пише, малює, креслить, виконує спортивну вправу, проводить хірургічну операцію та ін.). При цьому зайві, непотрібні рухи зникають, а кількість помилкових різко зменшується [6; 8]. У науковій літературі вчені підтримують спільну позицію щодо визначення умінь і навичок. Уміння – цілеспрямований процес; здатність на цілеспрямований процес; здатність виконувати дії, які набуті в результаті навчання; діяльність з певною метою; ефективно виконана дія; підготовленість до свідомих, точних дій. Ці визначення дуже близькі одне до одного, але кожне з них доповнене і має власний відтінок.

Навички – це дії, сформовані у результаті повторень; складова уміння, автоматизована дія; більш якісно виконана дія; багаторазове повторення; точна діяльність; автоматизований компонент уміння. Учені погоджуються, що уміння і навички знаходяться у тісному взаємозв'язку, постійно вдосконалюються у процесі їх формування та набуття нових знань. У нашому дослідженні розглядається не тільки формування умінь та навичок майбутніх архітекторів, а більш широке та складне поняття формування художньо-графічних умінь та навичок студентів архітектурних спеціальностей. Термін «художньо-графічний» має неоднозначне тлумачення. У науковій літературі він трактується як «художній», що постає об'єктом мистецтва, а також «графічний», який є і об'єктом мистецтва, і об'єктом науково – технічної діяльності. Графічна діяльність на заняттях, лекціях, практикумах принципово відрізняється від графічної діяльності студентів під час практичних занять з рисунку. Основу першого складає раціонально-логічне навчання, що здійснюється через вивчення змісту дисциплін, а другої – емоційно-образне, при якому пізнавальні завдання вирішуються через переживання змістової сторони заняття. У теоретико-дисертаційному дослідженні І. М. Мужикової графічні уміння розглядаються як одна із складових творчості художника поряд із знаннями та емоційною сферою. В. Кузін зазначає, що широко вживаний в образотворчому мистецтві термін «вміти», «зазвичай, тлумачиться як образотворча техніка художника, його живописні та графічні навички, вміння, ступінь володіння майстерністю». Оволодіння технікою вимагає систематичного та тривалого навчання і, як підсумок, повинен привести до рівня майстерного володіння ними. До найбільш важливих графічних та живописних вмінь, що складають сутність образотворчої техніки, автор відносить: вміння оперувати різноманітними технічними матеріалами; вміння відповідно до реальної форми предмета проводити лінії, штрихи, мазки; вміння користуватися законами повітряної та лінійної перспек-

тиви, закономірностями конструктивної побудови предметів, світлотіні, кольорознавства, законами композиції; вміння аналізувати натуру та порівнювати свою роботу з натурою; вміння діяти за принципом «від загального до часткового і знову до загального»; також важливим є вміння зображувальними засобами передавати психологічний стан, почуття, настрої зображуваної людини. Графічна грамота — це сукупність елементів навчання, спрямованих на вироблення в студентів умінь та навичок створювати різні графічні зображення, переходити від об'єктів і процесів різного роду до їх графічних зображень і від графічних зображень до об'єктів і процесів [4; 5]. Сюжетно-тематичний натюрморт слугує одним із засобів формування художньо-графічних умінь і навичок, технічних прийомів зображення об'єктів, творчих здібностей студентів-архітекторів. Освоюючи художньо-графічну грамоту зображення (короткочасні замальовки, тривалі академічні постановки, роботу з пам'яті, з уяви) у студентів розвиваються спостережливість, зорова пам'ять, здатність бачити в натурі цікаві з погляду зображення теми та сюжети.

При виконанні академічного завдання «Сюжетно-тематичний натюрморт» виділяємо такі характерні особливості умінь:

- 1) усвідомленість, тобто всі дії або системи дій потребують осмислення, поетапності, свідомої регуляції і контролю;
- 2) складність структури (уміння ґрунтуються на основі функціонального поєднання знань і навичок, а також таких якостей особистості, як прагнення до творчості);
- 3) гнучкість (структура умінь постійно поновлюється: вдосконалюються знання і навички; уміння дає можливість виконувати дії не тільки в звичних, але й у нових умовах);
- 4) поетапність формування (від початкових умінь до творчих; чим досконаліші уміння, тим більше в них проявляється творчість) [7].

У нашому дослідженні ми поділяємо думку З. Ходжави, який визначає уміння як створення нового, своєрідного творчого моменту у практиці суб'єкта, як здатність свідомо і самостійно виконати те чи інше завдання. На різних рівнях теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних психологів-педагогів з'ясовується, що межа між поняттями «уміння» та «навички» може зовсім або частково нівелюватися. На думку В. Мижерикова, елементи вмінь часто переходять у навички, що, у свою чергу, сприяють їх удосконаленню, а іноді передують формуванню.

Типовий шлях формування і розвиток навичок має чотири етапи:

- 1) ознайомлювальний (усвідомлення дій та їх уявлення);
- 2) підготовчий (свідоме, але невміле виконання);
- 3) стандартизуючий (автоматизація елементів дій);
- 4) варіючий або ситуативний (пристосування дій до різних ситуацій) [6].

На процес формування навичок вагомий вплив має методика навчання. Залежно від того, які навички необхідно сформувати в учнів, змінюються і вимоги до організації навчання. Формування окремих навичок ніколи не є самостійним ізольованим процесом. Велике значення у формуванні всіх типів умінь і навичок діяльності відіграють вправи. Вони сприяють автоматизації навичок, удосконаленню умінь, діяльності загалом. Вправи необхідні як на етапі вироблення умінь і навичок, так і в процесі їх збереження. Без постійних, систематичних вправ уміння і навички, зазвичай, зникають, втрачають свої якості. Важливе значення для розуміння процесу

формування навичок має їх перенесення, тобто поширення і використання навичок, сформованих у результаті виконання певних дій різних видів діяльності. Для вдалого перенесення необхідно, щоб навички стали узагальненими, універсальними, узгодженими з іншими навичками, діями, доведеними до автоматизму, і видами діяльності. Тому, спираючись на етапи формування навичок, відбувається поетапне формування художньо-графічних умінь та навичок при зображенні сюжетно-тематичного натюрморту. Наприклад, при виконанні академічного завдання «Сюжетно-тематичний натюрморт» студентам пропонується виконати низку попередніх нарисів, які допоможуть знайти найкращий варіант зображення. На першому етапі студенти виконують вправи-замальовки натюрморту, які формують образ майбутньої роботи. На цьому етапі студенти вчаться композиційно правильно розташовувати натюрморт, здійснюють композиційні пошуки, ознайомлюються, підбирають та випробують графічний матеріал і тонований папір для його виконання. На другому етапі для вдосконалення початкових навичок роботи з графічними м'якими матеріалами передбачається виконання самостійних завдань за темою «Сюжетно-тематичний натюрморт», які студенти виконують за межами майстерні. Далі на третьому етапі студенти будують натюрморт на тонованому папері та одночасно вивчають і випробують різні техніки роботи з графічними матеріалами. Коли дії вже частково доведені до автоматизму, студенти починають працювати над сюжетно-тематичним натюрмортом. На четвертому етапі студенти вдосконалюють свої художньо-графічні уміння та навички.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Увесь творчий процес роботи архітектора тісно пов'язаний із зображенням предметного світу. При навчанні рисунка з натури натюрморт як навчальне завдання для студентів є обов'язковий. Він дозволяє повніше розкрити основні положення реалістичного рисунка, зокрема загострити увагу на особливостях перспективи і тону. Зображуючи натюрморт із різних предметів, студент засвоює принципи лінійно-конструктивного зображення форми, знайомиться з теорією перспективи, набуває навиків передачі об'ємності, матеріальності, фактури предметів за допомогою різних графічних матеріалів. Протягом вивчення всього курсу «Рисунок, живопис, скульптура. Рисунок» особливого значення набуває робота над сюжетно-тематичним натюрмортом, у процесі якої відбувається активне освоєння законів композиції, вираження емоційного ставлення до зображуваної постановки через сюжет і композицію, власного ставлення до зображуваного об'єкта. У процесі художньо-графічної діяльності студентів при роботі над натюрмортом важливо вдосконалити, загострити чуттєвість до характеру форми, пропорційних співвідношень, світлотіні та вміло використовувати різноманітні засоби рисунка, що, у свою чергу, полегшує та прискорює у студентів процес пізнання та формування умінь та навичок професійної діяльності. Професійне оволодіння рисунком, архітектурною графікою є однією з обов'язкових умов формування професійної майстерності майбутніх архітекторів, які зможуть успішно надалі вирішувати різні архітектурні завдання.

Використана література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-познавательного процесса: [метод. основы] / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций: учебное пособие [для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей] / Б. Т. Лихачев. – М. : Юр. Издат., 2003. – С.88 – 551.

3. Маркитантова Т. О. Особенности методики обучения рисунку студентов архитектурно-строительного вуза: дис. ...кандидата пед. наук: 13.00.02 / Татьяна Олеговна Маркитантова – Санкт-Петербург. 2009. – 165с.
4. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / Ірина Мирославівна Мужикова. – К., 2004. – 216 с.
5. Немов Р. С. Психология : Общие основы психологии / Р. С. Немов., [кн. 1. 4-е изд.] – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 272 с.
7. Педагогика / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – С. 104.
8. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]. – К. : Знання, 2005. – С. 21.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учебник [для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений] / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]. – М.: Академия, 2003. – 512 с.

Белгородская Е. Е.

**Формирование умений и навыков студентов архитектурных специальностей
в процессе художественно-графической деятельности.**

В статье проводится анализ формирования умений и навыков студентов архитектурных специальностей в процессе художественно-графической деятельности. Рассматривается сущность понятий: «умения», «навыки», «художественно-графическая деятельность». На примере выполнения академического задания «Сюжетно-тематический натюрморт» описано поэтапное формирование художественно-графических умений и навыков будущих архитекторов.

Ключевые слова: архитектурное образование, умения, навыки, художественно-графическая деятельность, высшее архитектурное учебное заведение.

Yelena Belgorodskaya,

candidate of educational sciences, docent of drawing,
painting and architectural graphics,
Architecture and Art Institute, Odessa State Academy
of Civil Engineering and Architecture,
Odessa, Ukraine.

**Development of skills and abilities of students of architectural specialties
in the process of art-graphic activity.**

The article analyzes the formation of skills and abilities of students of architectural specialties in the process of art-graphic activity. The report considers an essence of the concepts such as «skills», «abilities», «graphic arts». The example of academic assignment «Plot-themed still life» describes the gradual formation of art-graphic skills of future architects.

Keywords: architectural education, skills, abilities, graphic arts, post-graduate architectural university.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ І ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ЗАСОБАМИ КООПЕРАЦІЇ ТА ПАРНОЇ РОБОТИ

Ключові слова / Keywords: кооперативне навчання / cooperative education, робота в парях / pair work, початкова школа / primary school.

Не викликає жодних заперечень той факт, що реформи в галузі освіти, які відбуваються на сучасному етапі розвитку нашої країни, разом із розробкою нових освітніх стандартів для початкової школи, введенням нових підручників і навчальних посібників, спричинили необхідність у використанні нових методичних підходів до мовної і літературної освіти учнів 1–4 класів. Так, сьогодні важко уявити навчальний процес без використання інтерактивних технологій, застосування яких створює умови для:

- постановки цілей і завдань, що потребують пошуку й аналізу різних рішень;
- вибору різноманітних способів діяльності для досягнення результату;
- розвитку комунікативних умінь і навичок;
- розвитку таких важливих соціальних навичок як швидкість і гнучкість;
- критичності мислення під час прийняття рішень;
- виховання поваги до чужої думки, уміння ефективно працювати в групі, команді [1; 2].

Підґрунтям для подібного навчання слугує активізація пізнавальної діяльності дітей за допомогою активного спілкування: учня з учнем; учня з учителем; учителя з групою учнів; учителя з представником групи; учня з групою учнів; учителя з класом. Таке навчання і в педагогіці, і лінгводидактиці одержало назву комунікативно-ділового або інтерактивного. Тому й методи, які використовують під час такого навчання також називаються інтерактивними. Сьогодні у вітчизняній науці загальноприйнятою є класифікація інтерактивних методів навчання залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності школярів (автори О. Пометун та Л. Пироженко), згідно з якою всі стратегії цієї технології розподіляються на подані нижче чотири групи:

- інтерактивні методи кооперативного навчання;
- інтерактивні методи колективно-групового навчання;
- інтерактивні методи ситуативного моделювання;
- інтерактивні методи опрацювання дискусійних питань [2].

Ми проаналізуємо деякі можливі варіанти навчання молодших школярів на уроках мови і літературного читання саме за допомогою першої групи інтерактивних методів, до складу якої входять такі: робота в парах, ротаційні (змінні) трійки, «Два –

чотири – всі разом», робота в малих групах, «Акваріум», «Карусель». Основну увагу буде приділено саме парній роботі дітей на уроках з предметів освітньої галузі «Мови і літератури».

Загальновідомо, що початковою формою групової роботи учнів 1–4 класів є робота в парах. Цей вид діяльності активно використовується на уроках мови і літературного читання в початковій школі і дозволяє обговорити невеликий за обсягом текст, здійснити взаємоперевірку виконаного завдання чи редагування деформованого тексту, визначити ставлення партнера до прочитаного, сформулювати висновок тощо. Наприклад, дидактичний матеріал під час організації засвоєння поняття «закінчення» можна подати третьокласникам у такий спосіб:

До нас завітав Вінні-Пух. Ось які речення зі словом книга він придумав:

Книга – наш найкращий друг. У книга можна знайти багато цікавого. Із книга можна корисно провести час. Тому треба дбайливо ставитися до книга.

Чи можна стверджувати, що Вінні-Пух володіє українською мовою? Чому ви так вважаєте? Що доведеться зробити, виправляючи його речення?

Далі школярі мають зіставити словоформи: *книга, книзі, книгою, книги*, зазначаючи спільне й відмінне в них.

Ще одним варіантом кооперативного навчання, похідним від парної роботи, є метод «Два – чотири – всі разом», який вважається ефективним для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та вести дискусію. У цьому випадку робота дітей зазначеного вище віку має бути організована таким чином: 1) перед учнями ставиться питання для обговорення, дискусії або аналізу ситуації (на продумування відповіді дається 1–2 хвилини); 2) школярів об'єднують у пари для обговорення ідей за визначений проміжок часу з умовою дійти згоди; 3) пари об'єднують у четвірки і дають час на знаходження спільного рішення з визначеної проблеми; 4) залежно від кількості дітей в класі четвірки можна об'єднати в більші групи або перейти до колективного обговорення проблеми [2; 3].

Так, у процесі вивчення з учнями 4 класу творів художньої літератури, об'єднаних темою «Людина починається з добра» доцільно під час аналізу оповідання Василя Сухомлинського «Усмішка» запропонувати школярам дати відповідь на питання «У чому головна думка оповідання?» за технологією «Два – чотири – всі разом».

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентилук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
2. Пометун О. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

Гадімова Д.Р.

Студентка 3 курсу

факультету іноземної філології

МНУ ім. В.О. Сухомлинського,

Україна, м. Миколаїв

Науковий керівник: **Щербак О.Л.**

к. п. н., доцент

кафедри англійської філології

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У кінці ХХ ст. людство вступило в стадію розвитку, що отримало назву постіндустріальне або інформаційне суспільство. Сімдесять років минулого століття стали періодом створення персональних комп'ютерів та початком розвитку інформаційного суспільства. Основна відмінність цього суспільства від індустріального полягає в тому, що поряд з високоефективною технологією матеріального виробництва надзвичайно велику роль відіграють інформаційні технології. А саме вони розширюють межі таких фундаментальних понять, як знання та мова. [1]

В останні роки все частіше піднімається питання про застосування нових інформаційних технологій саме у середній школі. Це не тільки нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Ми живемо в часи коли англійська мова стала провідною у процесі навчання. Людина, що входить на рівень міжнародного і міжнаціонального спілкування, повинна повною мірою виражати свої думки англійською мовою. Комунікація, таким чином, виходить на найважливіше місце. Але вільне спілкування, у свою чергу, потребує зацікавленості. Ця тема завжди була, є і буде актуальною, тому що мотивація є рушійною силою, що спонукає учнів до, вивчення найскладніших завдань з іноземної мови [3].

Модернізація освітньої галузі передбачає перехід від використання традиційних засобів передачі та отримання інформації, таких як ручка, друкований підручник, класна дошка і крейда до персонального комп'ютера, комп'ютерних класів з інтерактивними методами та засобами навчання (інтерактивні дошки і програмне забезпечення) [4].

Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як,

Полат Е.С., Дмитреєва Е.И., Новиков С.У., Полілову Т.А., Цветкова Л.А. А саме основним підґрунтям для використання комп'ютерних технологій у викладанні іноземної мови для нас стали ідеї провідного вченого-методиста Є.А. Пасічника, який стверджує, що "наочність у навчанні може забезпечити успіх лише тоді, коли вона диктується логікою навчального процесу, коли наочні образи (образи-картини, що з'являються перед учнями на дисплеї комп'ютера) на уроках розумно поєднуються із словом учителя" [4].

Останнім часом методика викладання ноземних мов зазнала певних змін у структурі та змісті. На сьогоднішній день найпоширенішим та дієвим методом ви-

кладання та навчання іноземних мов, безперечно, є комунікативно-орієнтований, який покликаний максимально наблизити учнів до реальних умов іншомовного середовища. Саме тому перед спеціалістами в галузі комп'ютерних технологій, лінгвістами, методистами та викладачами іноземних мов виникла необхідність вдосконалення методики викладання, застосовуючи сучасні інформаційні технології [2]. Таким чином, комп'ютер бере на себе основну частину роботи викладача, вивільняючи йому час для творчої діяльності, що на сучасному рівні розвитку техніки не може бути віддана комп'ютеру.

Слід зазначити, що сучасний учитель займається різними видами професійної діяльності: викладацькою, виховною, науковою, методичною. Залежно від того або іншого виду діяльності існують різні можливості використання комп'ютерної техніки, що дають можливість отримувати, передавати, обробляти інформацію.

Також комп'ютер може бути використаний і для автоматизації робочого місця вчителя і як засіб навчання тих, хто вчиться. Його застосування дозволяє підвищити інтелектуальний рівень учнів і полегшує вирішення практичних задач. Він може бути використаний як:

- інформаційна система, що допомагає вирішувати різні питання;
- джерело інформації для розробки творчих проєктів;
- засіб для суттєвого розширення наочності навчання;
- оперативного контролю за засвоєнням знань і умінь [5].

Щоб іти в ногу з часом, сам учитель повинен також володіти основами комп'ютерної техніки, мати уявлення про найбільш поширену в даний час операційну систему Windows, уміти працювати в поширених комп'ютерних програмах, зокрема, Microsoft Word, Excel, PowerPoint та іншими спеціалізованими програмами, користуватися Інтернетом, а також уміти використовувати знання учнів про комп'ютер, які вони отримують на уроках інформатики [6].

Отже, можна підсумувати, що комп'ютерні технології є одним з найефективніших засобів, що допомагає значно урізноманітнити процес навчання. Але потрібно пам'ятати, що навіть сама передова технологія приводить до успіху тільки при активній ролі людини як субєкта пізнання. Саме сучасні комп'ютерні технології підвищують ефективність самостійної роботи, дають учням цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення нових професійних навиків, дозволяють реалізувати нові форми і методи навчання, що, безумовно, позитивно відображається на ефективності навчання.

Література

1. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : навч. посіб. / Л. І. Морська. – Т. : Астон, 2008. – 256 с
2. Панченков А. О., Пометун О., Ремех Т. О. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання / А. О. Панченков, О. І. Пометун, Т. О. Ремех [Метод. посіб.] – К. : А. П. Н. – 2008. – 72 с.
3. Подопригорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 25-31.

4. Пасічник Є.А. Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах. Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Руденко-Моргун О. І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання / О. І. Руденко-Моргун // Іноземні мови в школі – № 2. – С. 12.
6. Токменко О. П. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомоги // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 98-100.

ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: принципи навчання, принципи навчання лексикології і фразеології, майбутні вчителі початкової школи.

Студіювання теоретичних підвалин української лінгводидактики в контексті сучасних освітніх реалій та тенденцій уможливило з'ясування пріоритетних напрямів в обґрунтуванні принципів навчання як вихідних положень: *перший*, який спирається на загальнодидактичні принципи, спільні для всіх дисциплін навчального плану освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», які корелюються насамперед із психологічними основами навчання і зумовлюють активізацію навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів дидактичного процесу через проектування і реалізацію траєкторії індивідуального зростання фахівця; *другий*, що ґрунтується на власне методичних принципах навчання, притаманних вивченню мовознавчих дисциплін, а також передбачає врахування механізмів формування мовної, мовленнєвої, комунікативної та професійної компетентностей майбутніх фахівців відповідної галузі.

У науковому полі психологічної науки функціонують принципи, виокремлені й обґрунтовані за критеріями, що стосуються розвитку особистості: урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії; забезпечення гармонії психічного, духовного, соціального і фізичного розвитку особистості; саморозвитку особистості, самостійного засвоєння знань та урахування власного досвіду; зорієнтованості на встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин; формування мотиваційної сфери особистості; урахування специфічних психологічних факторів навчально-професійної групи; виявлення ознак активності на рівні окремих психічних процесів особистості (пізнавальних, емоційно-вольових, самосвідомості та ін.); рефлексивної регуляції (володіння прийомами управління діяльністю, самоконтролю, саморегуляції та ін.) [5].

У Великому енциклопедичному словнику «*принцип*» розглядається як базове поняття системи, що являє собою узагальнення й поширення відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано [1, с. 653].

Сучасні філософи та соціологи тлумачать «*принцип*» як першооснову, що означає вихідне положення будь-якої теорії, вчення, ідея, яка керує; основне правило діяльності, розвитку, системності, сприйняття об'єктивної діяльності [6].

В «Енциклопедії освіти» «*принципи навчання*» тлумачаться як основні вихідні вимоги до організації навчального процесу [3, с. 713].

Мета статті полягає у визначенні провідних принципів навчання професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи, а також в окресленні умов упровадження їх у процес навчання української мови (за професійним спрямуванням) в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Деякі навуковці (О. Глузман, О. Савченко та ін.) зазначають, што в навучальным працэсі вышэйшай школы неабходна дотрымвацца агульнадыдактычных прынцыпаў навучання, а таксама спецыфічных, характэрных толькі для вышэйшых навучальных закладаў [2; 5].

Сучаснымі лінгвадыдактыкамі выокремлена ўласна метадычныя прынцыпы, якія арыентаваны на будучыя настаўнікаў пачатковай школы на ўнутрышкольнадысцыплінарную інтэграцыю ведаў і ведаў студэнтаў з лексікалогіі і граматыкі, лексікалогіі і моўна-ведавых здольнасцей, усю і пісьменнага моўлення, моўнаведавай дзейнасці і культуры моўлення:

прынцып взаемазвязку развітку усных і пісьменных відаў моўнаведавай дзейнасці, якія палягае ў доцільным выбары формы спілкування. Цей выбір моўлення залежыць насамперад ад умоў, мэты, характэру спілкування, колькасці ўдзельнікоў. Відпаведна да гэтых фаз і здзяйсняецца асобна моўнаведава дзея, што залежыць ад моўнаведавай сітуацыі, напрыклад, неабходнасці адказаць на пытанне, спонукі да дзеі, напісаць ліста і г.д. Кожна моўнаведава дзея ўтрымлівае этап падрыхтоўкі высловлення (усвядомлення мотываў, мэты спілкування, прадказвання вынікаў), структурування высловлення (выбіра мовных адзінац, размяшчэння іх у пэўным парадку на аснове апэратывнага моўнаведавага памяці), пераход да знешняга моўлення (звукое або графічнае фарміравання высловлення);

прынцып звязку развітку моўлення з фарміраваннем моўнаведавай кампетэнцыі зумовлены тым, што камунікатыўныя ўмяньня і навічкі залежыць ад узроўня тэарэтычных ведаў лексіка-семантычнага сістэмы, валодання нормаў літаратурнага мовы. Моўнаведава кампетэнтнасць у студэнтаў фармуецца адпаведна да сфарміраваных мовных ўмяньняў і навічак як асродку ведавання, спілкування, самавыражэння чалавека. Камунікатыўная арыентаванасць навучання зумовіла неабходнасць аба'яднання разнароўнявых та разнааспектных мовных з'явішчаў, што функцыянуюць у моўным комплексе, у цесным взаемазвязку;

прынцып звязку развітку моўлення з фарміраваннем стратэгічнага кампетэнцыі забяспечвае рэалізацыю дзейнасці (стратэгічнага) зместовага лініі;

прынцып звязку развітку моўлення з фарміраваннем сацыякультурнага кампетэнцыі, якія спрыяе забяспечэнню аднасці зместу і формы спілкування, бо ўлічвае паводніковы і яго аспект. Фарміравання моўнаведавага кампетэнцыі будучыя настаўнікаў пачатковай школы, асабліва ведаў спрымаць і зразумець думкі іншых та планаванне і ствараць уласны высловлення, забяспечвае навучання ўкраінскага мовы (за прафесійным кіраваннем) на аснове тэкстаў, што спрыяюць асваванню нацыянальных і агульналюдскіх культурных та духоўных каштоўнасцей, нормаў, якія рэгулююць стасункі між пакаленнямі, народамі, нацыямі. Аналіз спецыяльных крыніц дазваляў з'ясуваць дынаміку эвалюцыйных трансфармацый азначанага катэгорыі ў кантэксце развітку даследаванняў з аспектнага метадыкі.

У навучна-метадычным дапаможніку з метадыкі навучання ўкраінскага мовы ў пачатковай школе за рэдакцыяй М. Вашуленка выокремлена і ахарактэрызавана спецыфічныя прынцыпы лінгвадыдактыкі, зумовлены асаблівасцямі ўкраінскага мовы: *экстралінгвістычны* (рэалізуецца праз параўнанне слова і рэальнасці і прадбачае выкарыстанне прадметнага або ілюстратыўнага наочнасці); *лексіка-граматычны* (рэалізуецца праз параўнанне лексічнага та граматычнага значэння слова); *сістэмны* (палягае ў пастаянным параўнанні розных груп слоў з апраганам на кантэксце); *функцыянальны* (пе-

редбачає розгляд лексичного значення слова з урахуванням його вживання в різних стилях мовлення); *історичний* (реалізується лише певною мірою на практиці, відповідно до вікових особливостей учнів початкової школи) [4].

Необхідність урахування сучасних специфічних принципів навчання української мови та формування мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу: цілей і завдань формування змісту, добору форм і методів, стимулювання, планування, аналізу результатів та ефективного впровадження технологій навчання.

Отже, сучасний етап розвитку лінгводидактики вищої школи у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи вимагає значно ширшого трактування принципів навчання. Теоретичне розуміння сутності поняття «принципу» полягає у визнанні за ним ролі методологічного орієнтира, який у дослідницькій діяльності майбутніх фахівців виконує гносеологічну функцію й виступає як результат пошукової діяльності, а в прикладній – перетворювальну, є вихідним пунктом діяльності для побудови процесу навчання та методичної системи і водночас вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається конструювання процесу формування лексичної компетентності загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая рос. ЭНЦИКЛ.; СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.
2. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Захищена 27.03.1997. – Київ, 1997. – 404 с.
3. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. факультетів – К.: Абрис, 1997. – 304 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Кондратенко А.Р.

Студентка 3 курсу

факультету іноземної філології

МНУ ім. В.О. Сухомлинського,

Україна, м. Миколаїв

Науковий керівник: **Щербак О.Л.**

к. п. н., доцент

кафедри англійської філології

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛІ

На сучасному етапі вивчення іноземної мови організація позакласної роботи відіграє одну з важливих ролей, адже сучасна школа має застосувати педагогічно доцільні методи навчання, завдяки яким учні повноцінно засвоюють знання, інтенсивно розвивають творчу активність і самостійність.

В методичній літературі та у практиці школи традиційно розрізняють три форми позакласної роботи: індивідуальні, групові та масові. В основу такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників.

Роль індивідуальної позакласної роботи з англійської мови на початковому етапі навчання дещо обмежена порівняно із середнім і старшим етапами у зв'язку з його специфікою. Учні молодшого шкільного віку не в змозі визначити, чи легко їм дається іноземна мова, чи мають вони здібності, як вони засвоюють мовний та мовленнєвий матеріал.

Позакласна робота в початковій школі часто проводиться як додаткова або факультативна зі слабо встигаючими учнями з предмета. Але ця робота має бути спрямована на поглиблення знань з предмета, розвиток мовленнєвих навичок, розширення словникового запасу, отримання додаткової лінгвокраїнознавчої інформації про англійські країни. Тому вся позакласна робота вчителя англійської мови має викликати інтерес дітей до поглибленого вивчення мови, використання її в повсякденному спілкуванні. Учень має відчувати потребу у вивченні іноземної мови та мати необхідні передумови для задоволення таких потреб [2].

Основним джерелом цього є мотивація та бажання. В учнів початкових класів є висока мотивація щодо вивчення іноземної мови. Їх інтерес залежить від успіхів у оволодінні мовою. І якщо дитина бачить, що просувається вперед в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі, вона залюбки цим займається. Діти мають усвідомити, що ці можливості зростатимуть від заняття до заняття.

Масова робота є домінуючою в позакласній діяльності молодших школярів з іноземної мови завдяки її пізнавальному, практичному та виховному значенню. Тільки проведення масових заходів у змістовній та цікавій формі створює сприятливі умови для повноцінного, насиченого дозвілля, розвитку лінгвістичної та соціокультурної компетенції [1].

Учні середнього шкільного віку вже володіють певним мовним і мовленнєвим досвідом і словниковим запасом. У межах уроку неможливо приділити належну увагу учням, які виявили здібності, а позакласна робота надає таку можливість.

На цьому етапі своєрідним підсумком сформованості фонетичної компетенції учнів є їх уміння користуватися іноземною мовою, демонструючи при цьому норми стандартної англійської мови та необхідні ритміко-інтонаційні малюнки мовлення.

Групова та масова форма позакласної роботи на цьому етапі відіграє велику роль, оскільки учні цієї вікової групи вже мають досвід мовленнєвого спілкування іноземною мовою, відносно сформовані інтереси.

У процесі спілкування діти дістають додаткову інформацію про сфери застосування іноземної мови, з користю проводять вільний час. Працюючи з учнями 5–9 класів, особливо враховують психолого-педагогічні особливості підлітків: вони починають виявляти соціальну активність, їх навчання набуває цілеспрямованого характеру.

Як вид позакласної роботи для старших класів характерні факультативні заняття. Факультативний курс повинен бути орієнтований не стільки на розширення словникового і структурного запасу, скільки на оволодіння способами мовної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях і на вирішення різноманітних проблем.

Одне з основних завдань факультативних занять – розвиток особистості учнів. У процесі вивчення іноземної мови вдосконалюється структура інтелекту: різні види пам'яті та мислення, різноманітні інтелектуальні операції, і в першу чергу, такі, як зіставлення, узагальнення, класифікація, прийняття смислового рішення. Звідси і впливає завдання формування принципово нових умінь, а не тільки перенесення умінь, що є на рідній мові. Факультативний курс, володіючи відносною автономністю, складає з нормативним курсом єдине ціле. Він проводиться паралельно з основним курсом [3].

Позакласна робота з іноземної мови спрямована на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду. Не менш важливим є вироблення умінь і навичок самоосвіти, розвиток творчих здібностей, організація дозвілля, культурного відпочинку.

Уміло й цікаво проведені позакласні заняття допомагають учням заглибитися в історію походження та значення слів, вивчити питання походження мови, письма, збагнути розвиток словникового багатства мови; учні привчаються працювати з доступною для них науково-популярною літературою з мовознавства, з різними типами словників, вчать виготовляти наочні посібники, редагувати матеріали до стінгазети, писати анотації, тези, реферати, працювати над удосконаленням свого усного і писемного мовлення.

Отже, позакласна робота дає можливість забезпечити учнів ситуативно зумовленою й природно мотивованою мовною практикою, яка сприяє дальшому удосконаленню усного і ноземного мовлення учнів.

Література

1. Ермоленко Л. П. Комунікативна компетенція засобами позакласної роботи з англійської мови. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; Вип. 12 (108)). – 80 с.
2. Казачінер О. С. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – (Б-ка журн. «Англійська мова та література»; Вип. 8 (92)). – 128 с.
3. Цветкова М.- Особливості факультативних занять для старшокласників. С. 151 – 160.

ПОД- СЕКЦИЯ 6. Теория, практика и методы обучения.

Мельничук Наталія Вікторівна,

студентка 4 курсу

Інституту психолого-педагогічної

освіти та мистецтв

(Бердянський державний педагогічний університет),

Україна

Науковий керівник:

Чемоніна Л. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти

(Бердянський державний педагогічний університет),

Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ПИСЬМА

Ключові слова / Keywords: навчання письма / writing exercises, навички письма / writing skills, початкова школа / primary school.

Загальновідомо, що навчання грамоти учнів першого класу передбачає формування в них елементарних навичок читання і письма. Для шестирічних першокласників цей процес триває протягом цілого навчального року і пов'язаний з їхніми психологічними, фізичними й фізіологічними особливостями [1; 2]. Загальноприйняті підходи до навчання дітей зазначеного вище віку висвітлені у працях таких психологів і педагогів, як-от: М. Вашуленко, Л. Виготський, В. Давидов, С. Дорошенко, Д. Ельконін, О.Запорожець, І. Кирей, Г. Костюк, Я. А. Коменський, О. Прищепа, К. Ушинський та ін.

Початок шкільного життя кожної шестирічної учня співпадає з другим критичним періодом розвитку дитячого організму. У ці роки в житті вихованця з'являється нове коло спілкування – шкільні педагоги, однокласники. Змінюється спосіб всього життя, з'являються нові обов'язки, змінюється провідна діяльність. Для молодшого школяра нею є навчальна діяльність [1; 2; 4].

Відомі психологи Л. Виготський, В. Давидов, Д.Ельконін, Г. Костюк розглядають навчання і розвиток учня в діалектичній єдності при провідній ролі навчання, завдання якого – розвивати пам'ять, мислення, уяву, сприймання, увагу, засвоєння, усвідомлення, запам'ятовування. Саме ці психічні процеси є психологічними аспектами навчання грамоти. На відповідному мовному матеріалі учні мають оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, вміння робити висновки. Ці операції забезпечують не тільки засвоєння знань, формування вмінь і навичок, але й сприяють розвиткові розумових здібностей учнів [2].

Із цієї думкою погоджуються М. Вашуленко, С. Дорошенко та інші вчені, які вказують, що психологічна основа письма полягає в доборі таких методичних прийомів, що враховували б особливості зазначених вище психічних процесів (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення), сприяли б їхньому всебічному розвитку [1].

Важливу роль у процесі навчання письма першокласників відіграє їх позитивна мотивація, яку в шестирічних учнів можна сформувати тільки за умови, якщо на уроках грамоти, за словами К. Д. Ушинського, пануватиме бадьора, оптимістична атмосфера, що виключала би психічну і фізичну перевтому дитини, будь-яке пригнічення або приниження її особистості [1]. Це особливо стосується тих дітей, які з певних причин дещо відстають від своїх ровесників в оволодінні навіть найелементарнішими вміннями, пов'язаними з читанням і письмом.

Також учителю потрібно знати й фізіологічні особливості першокласників, адже, як зазначає І. Кирей, письмо є складним психофізіологічним процесом, при якому рухи рук контролюються і направляються рухом очей. Рухи руки виникають унаслідок напруження і розслаблення м'язів впливом дії нервових імпульсів, які йдуть від рухових клітин великих півкуль головного мозку.

Цю позицію підтримує М. Вашуленко, який вказує, що письмо як вид навчальної діяльності пов'язане не тільки з розумовими діями школярів, а й із суто фізичними м'язовими навантаженнями і відповідними зусиллями. Тому вчитель має простежити за кожним без винятку учнем, щоб він правильно тримав ручку під час письма. Вільне тримання ручки запобігає перевтомі дитини. Орієнтиром правильного тримання ручки є її стійке положення, коли вказівний палець піднятий [1; 3].

Отже, процес навчання першокласників письма є важливою ланкою у системі освіти школярів, оскільки від того, який рівень сформованості навичок письма має кожен учень, залежить рівень його навчальних досягнень не тільки в початковій, а й середній і старшій ланках загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Степанов О. М. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олександр Максимович Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.
3. Кирей І.Ф. Методика викладання каліграфії в початковій школі : навч. посіб. / Іван Федорович Кирей. – К. : Вища школа, 1994. – 143с.
4. Кірик М. Навчання грамоти першокласників: психологічні та лінгвістичні основи [Електронний ресурс] / М. Кірик. Режим доступу: <http://www.zakinp.org.ua/2010-06-02-07-11-30/2010-06-02-07-12-42/417-navchannja-gramoti-pershoklasnikiv-psihologichni-ta-lingvistichni-osnovi>



Riabyi S.I.

PhD, associate professor
of the Department of Patients Care

Haidych L.I.

Assistant of the Department of Patients Care
HSEI of Ukraine "Bukovinian State Medical University",
Chernivtsi, Ukraine

MORAL AND ETHICAL FUNDAMENTALS OF FORMATION OF MEDICAL SPECIALISTS THE SPECIALITY "GENERAL MEDICINE" IN UKRAINE

Summary. *In the article a contemporary state of problem of moral and ethical bases of formation of medical specialists the speciality "General Medicine" in Ukraine has been analyzed. The priority tasks of training of medical specialists at the conditions of reforming the system of higher education are identified. The specific ways to overcome the cognitive asymmetry and information technological singularity are proposed.*

Keywords: medical ethics, deontology, medical specialist, higher education.

Introduction. Problem of improving the quality of health services is one of the most actual in world healthcare. Despite the escalating costs for the needs of healthcare industry, the amount of medical errors has no tendency to reduce throughout the world [3]. In particular according to WHO the number of adverse effects associated with medical errors is 8-12% of hospitalizations [2]. Even in the most financed US healthcare, in last years losses from the medical activities related adverse effects totaled 39 billion USD [5]. Although no official statistics about the number of medical errors in Ukraine, the growing dissatisfaction of the population with the quality of health services requires the revision of the existing conceptual model of health care [4]. Also the new requirements for quality of training of medical personnel are necessary.

Reform of medical educational system in the Ukraine intended to create a scientific and methodological foundation to the formation of qualified competitive specialists for the

needs of global medical community. The mastering of the moral and ethical issues and skills in professional activities is one of the most important components in process of training the students of specialty "General Medicine" (EQL – specialist).

Basic material. According to known definition, medical ethics includes a set of standards of behavior and ethics in the sphere of medical professionals activities [8]. In morality should provide three basic elements: moral consciousness, moral activity and moral relations. With the last one it is associated the identification of medical deontology, as a set of ethical principles and rules of behavior of the medical specialists in the performance of own duties [1]. An important peculiarity of the scheme is a clearly dependence on the stage of historical development of mankind and an adequacy of the requests of today [7]. In the current difficult circumstances of social and economic crisis it was not slow to remind itself the crisis of spirituality. The change of political and economic relations inevitably causes a logical reaction from society. All this explains some reformation of views both students and teachers on the current priorities of formation of the medical professionals.

The questions of acquiring of "high moral valuables" has received considerable attention in the recent past, but today it is a condescending attitude or ironic and sometimes even irritation due to disparity for declared and real ones [4]. In performed questionnaire survey of 2-3-year students the specialty "General Medicine" (EQL – specialist) about the motivational factors in the choice and formation of future professional growth, the majority of respondents (80,2%) have noted the professional component and only 9,6% respondents chose moral and ethical one. Unfortunately, an emphasis on the vocation to serve the people as decisive sign in formation of specialist and professional self-assertion, is neglected today. For comparison, in the most EU countries, the evaluation of demonstration the mastery of skills of communication and behavior with the standardized patient, family and staff are important in the attestation of medical specialists to check the professional quality [7]. In particular, in German medical schools the ethical issues are critical in evaluation the quality of mastering the professional skills [6]. So, in case of significant errors or neglect the moral and ethical aspects even the perfect technique of practical skills has been shown, the examination person can be denied in pass exam for determination the level of professional skills.

In today's devaluation of human values, of non objective and sometimes humiliating reportage about the medical professionals' job in the media, and very low wages in Ukraine, the problem of creating a proper level of motivation of the students the specialty "General Medicine" (EQL – specialist) is especially actual. That is why in process of future doctors training the role of authority of higher school's tutor comes to the fore. Its function – not only to demonstrate own professionalism for students in the concrete sense, but also a positive response of students to ethical and deontological issues of activity should be created. According to known proverb "it is better one time to see than one hundred times to hear", the educational process in clinical medicine should be based not so much on learning how to on following of. We consider it expedient to extend a control the quality of mastering communication skills and ethical and deontological questions in the system of distance education, simulation and problem-based learning. Taking into consideration the human factor in higher medical education along with the active implementation of contemporary information technological methods of training can be one of the ways to fight the effects of information technology singularity and to overcome the cognitive asymmetry.

Conclusions. Thus, one of the priorities of educational activities in the training of health care professionals the specialty “General Medicine” (EGL – specialist) in reforming of higher education in Ukraine is the use of contemporary conceptual approach to learning ethical communication skills that will create a foundation for the integration to global medical community.

References.

1. AMA's Code of Medical Ethics [E-source] – Access mode: <http://www.ama-assn.org/ama/pub/physician-resources/medical-ethics/code-medical-ethics.page>.
2. Data and statistics: WHO (Regional office for Europe) [E-source] – Access mode: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Health-systems/patient-safety/data-and-statistics>.
3. Клименко О.В. Проблеми оцінки якості медичної допомоги / О.В. Клименко // Наук. вісн. Акад. муніцип. упр.: Серія «Управління». – 2013. – вип. 3. – С. 145-151.
4. Колісник-Гуменюк Ю.І. Особистісна характеристика медичного працівника / Ю.І. Колісник-Гуменюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1-2 (42-43). – С. 72-77.
5. Плетенецька А.О. Сучасний стан питання про судово-медичні аспекти помилок, що виникають при наданні медичної допомоги / А.О. Плетенецька, В.Д. Мішалов, Ю.І. Марков // Інтегративна антропологія. – 2014. – №1 (23). – С. 63-67.
6. Schulz S. How Important is Medical Ethics and History of Medicine Teaching in the Medical Curriculum? An Empirical Approach towards Students' Views / S. Schulz, B. Woestmann, B. Huenges [et al.] // GMS Z. Med. Ausbild. – 2012. – V. 29(1). [E-source] – Access mode: <http://www.egms.de/static/en/journals/zma/2012-29/zma000778.shtml>.
7. Thulesius H.O. Proximity morality in medical school—medical students forming physician morality “on the job”: grounded theory analysis of a student survey/ H.O. Thulesius, K. Sallin, N. Lynoe [et al.] // BMC Med. Educ. – 2007. Aug 6; 7:27 [E-source] – Access mode: <http://link.springer.com/article/10.1186/1472-6920-7-27/fulltext.html>.
8. Williams J.R. Medical Ethics Manuals. 3th Ed. /J.R. Williams. – WMA: 2015. – 134p.

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: дистанційне навчання, навчальна компетенція, самостійна робота.

Keywords: distant learning, academic competence, self-studying.

Навчання іноземних мов на відстані за допомогою новітніх інформаційних технологій надає необмежені можливості використання персонального комп'ютера. У мовній/лінгвістичній освіті необхідність в інтенсивній реалізації дистанційного режиму взаємодії суб'єктів освітнього процесу обумовлена як соціально-економічними, так і предметно-змістовими факторами. Дистанційне навчання доступно для тих, хто, по-перше, географічно віддалений від місця навчання, по-друге, з ряду причин позбавлений можливості навчатися в традиційному режимі, по-третє, готовий одночасно здобувати дві або більше освіти.

Для ефективного здійснення процесу дистанційного навчання необхідно сформувати у студентів навчальну компетенцію, покликану забезпечити результативність самостійної діяльності студентів під час дистанційного навчання іноземної мови.

Навчальна компетенція – це здатність і готовність студента до ефективної навчальної діяльності із засвоєння іноземної мови як засобу міжкультурного і (ширше) міжцивілізаційного спілкування.

Відомо, що дистанційне навчання передбачає максимум самостійної діяльності студента. При цьому, жоден студент не застрахований від великої кількості труднощів, пов'язаних із самостійним виконанням власне комунікативних, а також навчальних дій, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням. Зокрема, труднощі комунікативного характеру пов'язані з необхідністю самостійного планування, організації та реалізації комунікативного процесу з партнером, який знаходиться на відстані. Під час читання виникають труднощі, викликані гіпертекстовим характером текстового матеріалу, а це може супроводжуватися виникненням мовних, предметно-логічних, соціокультурних проблем, вирішувати які при автономному читанні студент змушений самостійно.

Що стосується власне навчальних дій та операцій, то вони також містять значні труднощі. Це, перш за все, труднощі загальнонавчального характеру, обумовлені специфічним характером дистанційного навчання. Зокрема, труднощі, пов'язані зі значним (у порівнянні з традиційною формою навчання) збільшенням кількості «ступенів свободи» у виборі «маршруту», темпу та змісту навчання, засобів отримання знань. Це накладає на студента значно більші зобов'язання, пов'язані з умінням організувати своє навчання, спланувати його характер, хід та результати, спроекту-

вати час, необхідний для виконання завдань (програм, дій тощо).

Не меншими труднощами супроводжується процес організації навчальної діяльності з оволодіння іншомовним спілкуванням. Так, студенти відчують труднощі, пов'язані з запам'ятовуванням матеріалу, з його активізацією. Виникають також пізнавальні проблеми, пов'язані з визначенням джерел інформації, пошуком додаткових матеріалів, задоволенням своїх інтелектуальних запитів.

Суттєвими є і труднощі власне навчального характеру, серед яких – «невміння знаходити час на підготовку», «невміння планувати та раціонально розподіляти послідовність виконання роботи», «невміння самостійно організувати активізацію / запам'ятовування мовного матеріалу», «нездатність самостійно визначити мовні (граматичні, лексичні, вимовні) закономірності» тощо. У більшості випадків у студентів стихійно (без втручання викладача) формується нераціональний підхід до організації самостійної навчальної діяльності (наприклад, «авральний» режим роботи, що є неприпустимим при оволодінні іншомовним спілкуванням), а він призводить до перевантаження, знижує мотивацію, що неминуче позначається на продуктивності всієї навчальної діяльності.

Можна визначити декілька причин виникнення труднощів у навчальній діяльності студентів, які навчаються в дистанційно-заочному режимі.

Перша причина полягає в тому, що студентів не орієнтують на раціональне виконання діяльності, на оптимальне використання своїх розумових, фізичних зусиль, на економію часу, своїх емоційних, вольових ресурсів тощо. Їм не надаються рекомендації з ефективного виконання тієї діяльності, яка задається програмою курсу, дисципліни, теми, уроку тощо.

Друга причина обумовлена тим фактом, що при такій взаємодії викладачеві набагато важче виявити індивідуальні особливості студентів, які впливають на вироблення їхнього власного раціонального стилю самостійної навчальної діяльності під час оволодіння іноземною мовою. Крім того, комп'ютерні програми, електронні підручники, навчальні посібники зорієнтовані на узагальненого суб'єкта навчальної діяльності.

Третя причина полягає в тому, що викладач, як носій певного досвіду ефективної навчальної діяльності, може коригувати неефективну навчальну діяльність на початкових етапах роботи над мовою. Під час дистанційного навчання такого безпосереднього, тісного міжособистісного контакту не відбувається, вірніше, контакт має місце, але він опосередкований, розтягнутий у часі і не може мати тієї ж сили впливу.

Отже, для ефективності організації та реалізації дистанційної форми навчання принципово значущим є наявність у студентів навчальної компетенції, яка призначена раціоналізувати цей процес – зняти труднощі, що виникають у процесі самостійної навчальної діяльності студентів, підвищити її ефективність.

Таможанська Ганна Валеріївна
старший викладач
кафедри фізичної реабілітації
Харківська державна академія
фізичної культури

ОБҐРУНТУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ НАВЧАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТОК ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З МІНІ-ФУТБОЛУ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статті розглядаються теоретичні аспекти обґрунтування проблеми навчання студенток вищих навчальних закладів засобами міні-футболу за допомогою інформаційних технологій.

Ключові слова: студентки, вищий навчальний заклад, міні-футбол, інформаційні технології, навчальна програма.

Аннотация. *А. В. Таможанская. Обоснование специальной программы обучения студенток ВУЗов по мини-футболу с помощью информационных технологий. В статье рассматриваются теоретические аспекты обоснования проблемы обучения студенток высших учебных заведений средствами мини-футбола с помощью информационных технологий.*

Ключевые слова: студентки, высшее учебное заведение, информационные технологии, учебная программа.

Abstract. *A. Tamaganskaya. The rationale for special training of students of Universities on mini-football with the help of information technology. The article considers the theoretical aspects of the problem justification of study by students of higher institutions of uchemchek means of mini-soccer with the help of information technology.*

Keywords: students, higher education, information technology, training program.

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови життя, погіршення екології навколишнього середовища, поширення наркоманії, алкоголізму та тютюнопаління в Україні призвели до появи проблем у стані здоров'я у 80-85 % учнівської та студентської молоді (Г. Апанасенко, 2013; М. Гончаренко, 2015; В. Горашук, 2014; Т. Круцевич, 2015).

Особливої актуальності зазначена проблема в останні роки набула серед студенток вищих навчальних закладів – майбутніх матерів. Загальновідомо, що одним із важливіших факторів залучення до здорового способу життя, укріплення здоров'я, профілактики шкідливих звичок, підготовки до майбутнього материнства є заняття спортом, зокрема міні-футболом, який на сьогоднішній день завдяки своїй демократичності набирає все більшої популярності у світі (В. Костюкевич, 2015; Г. Лисенчук, 2016; А. Цьось, 2015).

Аналіз останніх досліджень. Однак, аналіз літературних джерел та узагальнення досвіду практиків вказують на те, що сьогодні існує низка проблем, які не дозволяють ефективно використовувати міні-футбол з метою зміцнення здоров'я студенток ВНЗ як майбутніх матерів [1-5]: помітне скорочення кількості годин на

заняття фізичним вихованням у ВНЗ; відсутність єдиної навуково-обгрунтованої системи оздоровлення і підготовки студенток до майбутньої професійної діяльності, яка б базувалась на використанні занять міні-футболом; недостатня розробленість підходів щодо використання інформаційних технологій у процесі навчання студенток фізичним вправам.

На наш погляд, саме вирішенню основних з цих проблем сприятиме обгрунтування програми навчання студенток ВНЗ з міні-футболу за допомогою інформаційних технологій.

Зв'язок роботи з навуковими програмами, планами, темами. Тема дослідження є складовою комплексної програми навуково-дослідної роботи Харківської державної академії фізичної культури, а також проведена згідно «Зведеного плану навуково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2011-2015 р.р.» за темою 2.4 «Теоретико-методичні основи індивідуалізації у фізичному вихованні та спорті» (№ державної реєстрації 0112U002001) та відповідно до навуково-дослідної роботи, що фінансується за рахунок державного бюджету Міністерства освіти і науки України 2015-2016 р.р. «Теоретико-методичні основи використання засобів інформаційного, педагогічного, медико-біологічного напрямку для рухового та духовного розвитку і формування здорового образу життя» (№ державної реєстрації 0115U004036).

Об'єктивно існуюча недостатність в розробці методичного забезпечення освітнього процесу з фізичного виховання та навчально-тренувального процесу (позааудиторна робота) у ВНЗ з міні-футболу визначила **мету нашого дослідження** – розробити спеціальну програму навчання студенток ВНЗ з міні-футболу за допомогою інформаційних технологій.

Задачі дослідження:

Дослідити сучасний стан проблеми навчання фізичним вправам студенток ВНЗ.

Обгрунтувати програму навчання студенток міні-футболу за допомогою інформаційних технологій.

Об'єкт дослідження – процес фізичного виховання студенток ВНЗ.

Предмет дослідження – спеціальна програма навчання студенток ВНЗ міні-футболу з використанням інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. В рамках педагогічного експерименту було проведено тестування рухових якостей студенток 1-2 курсів Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Були сформовані дві групи – експериментальна (ЕГ) і контрольна (КГ), по 15 студенток в кожній. Експериментальна група займалася за розробленою нами програмою для студенток з міні-футболу зі спеціальним програмним забезпеченням.

Перспектива покращення якості підготовки залежить від використання навуково обгрунтованої методики навчання студенток на заняттях з міні-футболу. Було розроблено спеціальне програмне забезпечення, що надало можливості за більш короткий відрізок часу дослідити рівні фізичної та технічної підготовленості студенток.

На підставі аналізу відмінностей рівня фізичної та технічної підготовленості й ігрової діяльності нами була розроблена шкала оцінки фізичного стану студенток на заняттях з міні-футболу (табл. 1).

Таблиця 1

Шкала оцінки фізичного стану студенток на заняттях з міні-футболу

Розділи підготовки	Показники	Шкала оцінок, бали				
		1	2	3	4	5
Фізична	Біг 30 м	>5,5	5,5–5,2	5,1–4,7	4,6–4,2	<4,2
	Біг схрестним кроком	>52	52–49	48–45	44–41	<40
	Стрибки через скакалку за 30 с	<56	56–60	57–61	62–66	>66
	Човниковий біг 3×10 м	>9,4	9,0–9,4	8,5–8,9	8,1–8,4	<8,0
Технічна	Ведення м'яча 5×30 м	>6,4	6,4–6,0	5,9–5,5	5,4–5,1	<5,0
	Жонглювання правою та лівою ногою	<20	20–24	25–29	30–35	>35
Ігрова	Експертна оцінка ігрової діяльності	1	2	3	4	5

Отже, на нашу думку, використання такого алгоритму оцінки фізичного стану студенток на заняттях з міні-футболу є умовою оптимізації навчально-тренувального процесу у ВНЗ, так як на основі його результатів можливо обґрунтувати поділ студенток на групи за рівнем розвитку тих чи інших фізичних здібностей і якостей. А умова грамотної диференціації студенток створює необхідні передумови для розробки багатоваріативної програми тренувальної діяльності і подальшої індивідуалізації навчально-тренувального процесу з міні-футболу зокрема.

Висновки:

1. Проблема організації та навчання студенток з міні-футболу розроблена недостатньо, а інформація, що накопичена у сфері класичного футболу та при підготовці професійних гравців з міні-футболу, мало пов'язана з практикою навчання у ВНЗ.

2. Дані про стан здоров'я, особливості фізичної підготовленості студенток, які віддають перевагу поглибленим заняттям з міні-футболу, не систематизовані і не реалізовані у відпрацьованих технологіях тренування.

3. Недостатність науково-методичних положень і рекомендацій актуалізує необхідність розробки, обґрунтування та впровадження певної структури та методики навчання студенток з міні-футболу у ВНЗ.

Перспективи подальших розвідок полягає у виявленні раціонального співвідношення специфічних і неспецифічних засобів підготовки у річних програмах позааудиторних занять міні-футболом студенток молодших курсів вищих навчальних закладів.

Література:

- Исмагилов Д. К. Исследование интегральной подготовленности студентов, занимающихся мини-футболом в техническом вузе / Д. К. Исмагилов, И. Ю. Разуваева // Молодой ученый. – 2014. – №6. – С. 844-846.
- Тюленков С. Ю. Футбол в зале: система подготовки / С. Ю. Тюленков, А. А. Федоров. – М.: Терраспорт. 2000. – 86с.
- Харламов А. А. Обоснование методики отбора студентов для занятий мини-футболом / А. А. Харламов // Известия Тульского государственного университета: Физическая культура. Спорт. – 2013. – № 1. – С. 263-269.
- Шаповал Є. Ю. Теоретико-методичні аспекти формування ефективних рухових дій у жіночому футболі / Є. Ю. Шаповал. – Вісник Чернігівського національного

педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2012. – Вип. 10. – С. 325-328.

5. Эрдонов О. Л. Соревнования по мини-футболу как эффективное средство физического воспитания студентов технического вуза / О. Л. Эрдонов, В. В. Махмудов, И. Т. Арисланов // Молодой ученый. – 2015. – №3. – С. 886-889.

Д.п.н., проф. Ф.Н.Халилов,
ТГПУ имени Низами
Абылова Гулбахар Жалгасбаевна,
доцент кафедры
«Точных и естественных наук»,
КРИПиПКРНО

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Ключевые слова: музыка, компетенция, учитель, студент, умения, навыки.

Профессиональная компетентность учителей музыки на сегодняшний день является одним из главных факторов профессиональной деятельности учителя, который сочетает в себе знания, умения и навыки самостоятельно обобщать и систематизировать полученные знания необходимые в деятельности учителей музыки в школе.

Студенты готовятся к исполнению музыки, главным образом, в школьном классе. Возможные выступления на концертах для детей (и родителей), т.е. на «эстраде», не определяют главной цели его обучения игре на инструменте в институте. Учитель и класс – более «сближены», чем концертант и зал не только из-за отсутствия рамп. Учащиеся обычно не знают заранее, с какой музыкой они будут знакомиться сегодня, но учитель решает определенную задачу, приобщая конкретных учащихся к конкретным произведениям. Исполняя музыку, он отлично знает слушателей: их общий и музыкальный уровень развития, их музыкальный кругозор, характер интересов и вкусов, примерный объем произвольного внимания, в значительной мере определяющего качество их восприятия. Общение с классом не ограничивается тем, что учитель играет – дети слушают. Исполнению всегда предшествует слову учителя. Характер «слова» (беседы, рассказа) определяет цель исполнения: привлечение внимания, пробуждение желания услышать произведение. Специфической особенностью слушания музыки детьми является их особое стремление видеть исполнителя. Учитывая этот момент при восприятии музыки школьниками, а также и для того, чтобы самому видеть их во время своего исполнения, многие учителя рассказывают учащимся полукругом, в центре которого находится рояль, и, таким образом, дети видят лицо исполнителя, а он – их лица. Это дает возможность наблюдать реакцию учеников не только слухом, но и зрением, а вместе с этим позволяет в какой-то мере корректировать реакцию детей, более выразительно вычленяя звучание отдельных элементов, используя различные нюансы, мимику.

Репертуар, исполняемый учителем в классе, определяется соответствующей школьной программой, которая допускает лишь некоторые варианты замены указанных произведений другими, но обязательно аналогичными. Вследствие этого все, что учитель играет детям, должно ему нравиться. Равнодушное отношение к произведению обязательно скажется на исполнении, а следовательно и на реакции детей. Но, поскольку трудно предположить, что студенту действительно нравится весь материал школьной программы, приходится иметь в виду и этот факт и делать из него

определенные выводы. Игнорировать его нельзя, поскольку он будет сказываться в последующей работе учителя. Выход из данной ситуации видится в следующем: поскольку в школьной программе при всем разнообразии включенных в нее произведений по стилю, жанрам, объему, степени сложности нет музыки антихудожественной, – студент должен пересмотреть свое отношение. Почему ему не нравится та или иная пьеса? В чем причина такой субъективной оценки? Ее справедливость студент может доказать только в том случае, если в программу попало действительно нехудожественное произведение. В этом, практически уникальном, случае студент получает право не исполнять его. Во всех же других случаях, анализируя содержание произведения и добиваясь объективности своей оценки, студент проникает в замысел автора, понимает выразительность использованных им средств – и, в результате, его исполнение также становится выразительным, полноценным. Воспитание у студента верного отношения к художественной ценности произведений, первоначально далеких от его музыкального чувства, также входит в задачи педагога инструментального класса. Он должен помнить об этом и предусматривать при планировании своих занятий с каждым учеником.

Как уже отмечалось, исполнитель в основном сам определяет содержание подготавливаемой программы, и от него, в значительной мере, зависит то, как часто он исполняет на эстраде то, или иное произведение. Кроме того, само выступление для него является таким событием, к которому он долго и тщательно готовится. Поэтому получаемый им результат: успех (неуспех) – практически неповторим. Концертант не может сказать слушателям: «Послушайте эту пьесу еще раз», если его что-то не удовлетворило (в исполнении, в реакции зала). В школе учитель каждое произведение исполняет неоднократно, иногда даже в течение одного дня (в данном классе до и после беседы-разбора, в параллельных классах). Отмеченная необходимость повторных исполнений становится особенно наглядной, если учесть стабильность программ: то есть учитель в течение года и из года в год должен исполнять все те же произведения. Эта специфика также создает особые трудности для учителя: ведь каждое исполнение должно сохранять для него прелесть новизны: каждый раз он как бы заново должен открывать для себя исполняемое произведение, так как только такое «свежее» отношение может вызвать нужный эмоциональный отклик у детей. Таким образом, мы видим, что обучение игре на инструменте при сходстве задач имеет и свою специфику. Различия в профессиональной деятельности инструменталиста-исполнителя и учителя-музыканта общеобразовательной школы требуют своеобразие и в их подготовке; имеющиеся существенные отличия этих профессий накладывают свой отпечаток на весь учебно-воспитательный процесс. При определении исполнительских качеств учителя музыки необходимо учитывать как обязательные следующие специальные умения:

1. определять те трудности, с которыми учащиеся столкнутся при изучении музыкального материала, а также пути и методы их преодоления;
2. преподносить учебный материал популярно и интересно, с учетом музыкального опыта школьников, их возраста, уровня развития музыкальных способностей;
3. использовать элемент различных видов музыкальной деятельности в зависимости от поставленной педагогической задачи в конкретной учебной ситуации.

В деятельности учителя музыки можно выделить несколько направлений. Среди них: организационное, познавательное, эмоциональное, исследовательское.

Ближе остальных к проблеме нашего исследования стоит эмоциональное направление, которое проявляется в действиях учителя по формированию эмоционального восприятия, увлеченности музыкальным искусством.

К наиболее необходимым знаниям, характеризующим эмоциональную сторону работы учителя, относим:

- знание особенностей воздействия музыкального искусства на человека. При этом надо уметь: воспитывать эмоциональное отношение к музыке;

- управлять развитием музыкально-эстетических потребностей, эстетического вкуса и интереса;

- формировать понимание прекрасного в жизни и музыкальном искусстве; стремиться к созданию ярких эмоциональных впечатлений, вызывающих возникновение жизненных и художественных ассоциаций;

- расширять и обогащать мир эстетических переживаний учащихся, помогающих углубленному пониманию музыкального искусства.

Все вышеизложенные материалы мы думаем, что окажут большую помощь в формировании профессиональной компетентности будущих учителей музыки в школе.

Список использованной литературы

1. Арчажникова Л. «Профессия – учитель музыки» – М.; Просвещение, 1984-с.17.
2. Ахмедходжаева Н. «О роли публичного выступления в формировании музыканта исполнителя// Вопросы музыкальной педагогики и исполнительства»- Т; Таш.Г.У, 1985- с.27-28.
3. Асафьев Б. «Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании – Л.; Музыка, 1973.с.16-20»
4. Цыпин Г. «Обучение игре на фортепиано (учебное пособие)» М.: Просвещение, 1984 с. 92.-105
5. Халилов Ф.Н «Дидактические основы инструментально-исполнительской подготовки будущих учителей музыки», (учебное пособие), Ташкент 2003г., стр 68-86.

Д.п.н., проф. Ф.Н.Халилов,
ТГПУ имени Низами
Абылова Гулбахар Жалгасбаевна,
доцент кафедры
«Точных и естественных наук»,
КРИПиПКРНО

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Творчество как активная самостоятельная деятельность, порождает нечто новое. Новизна творчества может быть оценена с объективной и субъективной точек зрения. В первом случае критерием становится социальная ценность и новизна решения, здесь можно говорить о творчестве в полном смысле слова как деятельности художника, ученого, изобретателя, педагога и т.д. Во втором случае творческий процесс не обладает новизной и социальной значимостью, но тем не менее в процессе творческой деятельности могут иметь место те же психологические процессы, которые характерны для полноценных форм творчества. Это объясняется тем, что субъект творчества во втором случае также совершает открытия, но – для себя самого, и таким образом обогащает свои способности, творческий потенциал и внутренний мир в целом. Именно поэтому творческая деятельность учащихся в самых разнообразных проявлениях становится важным средством успешного развития многих социально-значимых креативных качеств личности (воображение, мышление, смелость, решительность, волевые качества), и приобщение к данной деятельности рассматривается современной дидактикой как необходимый элемент содержания образования.

Педагогический процесс в общеобразовательной системе должен обеспечивать планомерное развитие способностей личности, которые стимулируют деятельность, получая добавочный импульс, энергию, для более интенсивной творческой деятельности. При этом, «творчество педагога не только в том, что он должен разрабатывать приемы, а в том, что он, имея дело каждый раз с новыми обстоятельствами, с изменчивой, не стоящей на месте, постоянно развивающейся природой детей, становится в необходимость оригинально мыслить, действовать, избегая прямого копирования» (Ю.П.Азаров).

Творческий процесс педагога рассматривается учеными, как «деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного ряда учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимально, оригинальные для данной педагогической индивидуальности не стандартными педагогическими решениями, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия» (В.А.Сластенин).

Анализ различных источников по проблеме творчества в педагогической науке позволяет нам сделать вывод о том, что оно характеризует собой важнейший показатель социальной и профессиональной зрелости педагога, который проявляется

в таких чертах как: стремление к постоянному профессиональному, интеллектуальному, культурному и моральному самосовершенствованию; заинтересованность в успехе деятельности; потребность к творческой самореализации в труде, поиске, оригинальные, конструктивные мышления в отношении к миру; умение находить оптимальные пути и способы устранения недостатков в получении лучших результатов деятельности, предвидеть последствия своих действий и поступков; способность принимать на себя ответственность за результаты собственной деятельности, коллектива; умение самостоятельно варьировать, находить недостающие методы и средства для реализации целей своей творческой деятельности; результативность деятельности, достижение успеха в любом начинании и т.д. Достижение высокого уровня педагогического мастерства учителя музыки продиктовано реализацией поставленной цели – формирование музыкальной культуры учащихся как неотъемлемой части общехудожественной, где важное значение имеет музыкально-эстетическое воспитание, которое предполагает формирование у личности способности восприятия, правильного понимания прекрасного в искусстве, выработке эстетического понятия, вкусов и идеалов, в развитии творческих задатков. Не случайно по этому поводу отмечено, что «необходимо воспитывать студентов не узкими ремесленниками, а дать им широкое общее музыкальное развитие ...», – которое позволит обрести музыкальный кругозор, достичь высокого уровня музыкального мышления, сформировать эстетические вкусы и взгляды...

Чтобы наметить основные направления подготовки будущих учителей музыки к учебно-воспитательной работе в общеобразовательной школе, нужно выявить те знания, умения, навыки, которые необходимы учителю-организатору по музыкально-эстетическому развитию обучающихся.

Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса высшей школы должна учитывать специфику будущей профессии и решать общие задачи музыкальной подготовки учителей музыки, иными словами, специалиста с широкими профессионально-педагогическими и музыкальными познаниями и интересами.

В целом, овладение музыкальной культурой активизирует профессиональную направленность деятельности учителей музыки. Только на основе творческого подхода к методической подготовке учителя музыки возможно формирование и совершенствование основ педагогического мастерства, благодаря которому учитель повседневно предстает как конструктор каждый раз нового и универсального произведения – урока. В этом проявляется одна из важных сторон целостного учебного процесса на музыкально-педагогических факультетах, способствуя эффективному развитию творческой, профессиональной направленности будущих учителей музыки.

Урок музыки, как урок музыкального искусства всегда должен быть целостным, объединяющим все входящие в него элементы в единое понятие музыка, музыкальное искусство. Для того чтобы проводить на уроках реализацию важнейших задач музыкального воспитания – формирования высоких музыкально-эстетических вкусов, развитие творческих способностей, потребности общения с музыкой, нужен творческий специалист. Если мы ставим перед собой задачу всестороннего, гармонического развития учащихся, то надо, прежде всего, позаботиться о всестороннем, гармоническом развитии преподавателей. А это значит, что только творческий учи-

тель музыки, как носитель высокой художественной культуры, становится «творцом» музыкального искусства.

Следовательно, современный урок музыки, как урок искусства, немаловажен без творческого процесса.

Таким образом, творческое начало характерно для развивающейся личности, и особенно присуще профессиям, связанным с художественно-исполнительной деятельностью, т.к. здесь важно создание личности, а не образа, как в искусстве, не механизма или конструкции в технике. Педагог ВУЗа, формирующий учителя-музыканта в широком смысле нашего понимания, должен находиться на стыке сфер музыкального искусства со смежными науками: психологией, педагогикой, эстетикой и искусствоведением. Знание методологических основ искусства, их использование в музыкальном образовании и воспитании, а также данных философии, эстетики, логики и идейной сущности современных музыкальных произведений и народной музыки через призму общих положений – вот основные слагаемые успешной работы при формировании специалиста-музыканта.

Литература

Закон Республики Узбекистан «Об образовании» // Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. – Т.: Шарк, 1997. – 63 с.

Аннамуратова С.К. Художественно-эстетическое воспитание школьников Узбекистана. – Т.: Фан, 1991. – 370 с.

Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1990.

Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

ПРОБЛЕМИ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Технічне креслення, ортогональне проєкціювання, нарисна геометрія, аудиторні заняття, самостійна робота.

Technical plotting, orthogonal displaying, descriptive geometry, аудиторные employment, independent work

Постановка проблеми. Класичний підхід до графічної підготовки передбачав певний курс креслення у рамках шкільної програми, загальний курс нарисної геометрії для студентів технічних вузів та спеціалізовані курси викладання інженерної графіки для певних спеціальностей. На жаль, у останні роки в Україні поступово скорочувався курс креслення в школах, або зовсім виключався із шкільної програми. У теперішній час велика кількість студентів технічних спеціальностей, при вступі до вузу, не мають ніякої графічної підготовки. У той же час, програми вищої освіти по технічним спеціальностям передбачають скорочення кількості годин на вивчення нарисної геометрії та інженерної графіки. Майбутні технічні спеціалісти погано володіють принципами ортогонального проєкціювання, дедалі гірше читають кресленики, виникають труднощі (або грубі помилки) під час креслення деталей, схем тощо. Тому створення альтернативних методик графічної підготовки студентів технічних спеціальностей в нових умовах викладання залишається актуальною задачею.

Мета статті. Виклад вимог до технічних спеціалістів та деяких методів, що використовуються для підготовки студентів у теперішній час.

Основна частина. Вивчення графічних дисциплін (нарисної геометрії, інженерної графіки) є одним із підготовчих курсів для засвоєння студентами загально – технічних і спеціальних дисциплін. Мета графічної підготовки полягає у тому, щоб розвинути у студентів просторове уявлення, навчити їх геометричному моделюванню об'єктів. А також надати їм навичок та знань, необхідних для виконання та читання креслеників різного призначення та рішення просторових задач. Подальшим етапом є курс комп'ютерної графіки, під час якого студент не тільки затверджує отримані навички графічної роботи, але і вивчає сучасні методики виконання креслеників та різноманітних просторових об'єктів.

Студент, що вивчив курс інженерної та комп'ютерної графіки повинен

Знати:

- способи відображення просторових форм на креслениках;
- правила виконання креслень і схем згідно вимог ЄСКД та ЄСПД;
- прийоми побудов креслеників та моделей з використанням графічних редакторів Компас і AutoCAD.

Курс інженерної та комп'ютерної графіки є проміжним між загальноосвітніми та спеціальними дисциплінами і має основною своєю задачею вивчення та прак-

тичне засвоєння правил виконання та оформлення креслень і схем з урахуванням вимог ЄСКД та ЄСПД, способів побудови тривимірних моделей, розвиток абстрактного мислення і просторової уяви – якостей, необхідних інженеру для рішення прикладних задач.

Підготовлений студент повинен

Вміти :

- деталізувати та комплектувати графічні об'єкти;
- використовувати креслярський інструмент та сучасні комп'ютерні програми при виконанні геометричних побудов і креслень;
- читати та виконувати кресленики і схеми у відповідності зі стандартами ЄСКД, ДСТУ та ЄСПД;
- виконувати ескізи та технічні малюнки деталей;
- користуватися довідковою та спеціальною літературою;
- вирішувати геометричні задачі в просторі, користуючись плоским кресленням.

Структурно-логічне місце графічних дисциплін: курси інженерної та комп'ютерної графіки базуються на знаннях, засвоєних студентами при вивченні курсів математики, інформатики та основ програмування.

На жаль, сучасна тенденція до зменшення кількості учбових годин може приводити до погіршення якості підготовки студентів. Як показує практика, основний об'єм знань та навичок студенти денної форми навчання отримують саме під час аудиторних занять. Самостійна робота затверджує матеріал, але замінити роботу в аудиторіях з викладачем не може.

У навчальному процесі передбачені традиційні лекції з використанням плакатів, слайдів та інших технічних засобів. На лекціях студенти не тільки виконують (разом з викладачем) відповідні кресленики, але й отримують додатковий ілюстративний матеріал (відповідні графічні рисунки), котрий дозволяє збільшити об'єм матеріалу, що засвоюється на лекції.

На практичному занятті (лабораторній роботі) організується детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формулюються вміння і навички їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань. Використовуються державні стандарти, норми проектування, довідкова література, макети елементів і з'єднань.

У зв'язку із загальним скороченням програм графічної підготовки додаткова увага приділяється консультаціям, де викладач проводить додаткову індивідуальну роботу з студентами.

Консультації (що займають по кілька годин у певні дні кожного тижня) проводяться як для денної, так і для заочної форм навчання. Як показує практика, студенти-заочники, котрі можуть приїхати у назначені дні, теж неодноразово бувають на консультаціях, де під керівництвом викладача виконують домашні та лабораторні роботи. Студенти отримують від викладача відповіді на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування. Під час консультацій поглиблюються та закріплюються знання. Додатково при самостійній роботі студенти готують реферати та розрахунково-графічні роботи.

Так як навчання здійснюється за кредитно-модульною системою, то використовується модульно-рейтингова система оцінювання, яка передбачає розподіл балів за виконання всіх запланованих видів робіт.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні або на окремих його завершальних етапах. Для денної форми навчання він включає четвертний і семестровий контроль у формі письмової контрольної-модульної роботи. При організації навчального процесу за вимогами кредитно-модульної системи після закінчення логічно завершеної частини лекційних та практичних занять дисципліни, їх результати враховуються при виставленні підсумкової оцінки – екзаменаційної або залікової.

Висновки. Зменшення об'ємів загальної та аудиторної графічної підготовки студентів може приводити до погіршення якості знань майбутніх технічних спеціалістів. Самостійна робота студентів не може ефективно замінити аудиторну. Або зменшується об'єм учбового матеріалу, що отримують студенти під час навчання, або збільшується поза аудиторне навантаження на викладачів.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТИПІВ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: дидактика, студенти, контроль навчальної діяльності, типологія.

Key words: didactics, students, control of educational activities, a typology.

Однієї із невід'ємних складових навчально-виховного процесу вищої школи в підготовці майбутніх фахівців становить визначення рівня кількісних та якісних параметрів технології навчання за допомогою контролю навчальної діяльності. На нашу думку, контроль навчальної діяльності студентів необхідно розглядати як педагогічно доцільне улаштування перевірки, оцінки й обліку процесу та результатів навчальної діяльності в освітньому процесі ВНЗ, що сприяє виявленню реальних навчальних досягнень студентів та їх покращенню.

Види контролю виділяються відповідно до місця використання в навчальному процесі. Слід зазначити, що у наукових дослідженнях переважно використовується традиційно-базова класифікація контролю: попередній, поточний, тематичний і підсумковий. Дамо їм коротку характеристику за дослідженням Г. Лисак [1]. Отже є:

1. Попередній контроль здійснюють з діагностичною метою перед вивченням нової теми. Він дозволяє вивчити обсяг і рівень знань студентів з окремої теми, предмета в цілому. На основі отриманої інформації викладач планує й організовує наступну навчальну діяльність.

2. Поточний контроль здійснюється в ході повсякденної навчальної діяльності шляхом систематичних спостережень за навчальною діяльністю студентів на кожному занятті. Його мета – оперативне отримання інформації про рівень знань студентів та якість навчального процесу. Дає змогу педагогу вносити корективи в організацію навчального процесу. На нашу думку, варто більше уваги приділяти поточному оцінюванню навчальних досягнень студентів, аніж підсумковому, оскільки його основним завданням є виявлення ступеня узагальнення знань, умінь студентів із засвоєного матеріалу. Необхідно також пам'ятати про те, що оцінювання не повинно заважати самому процесу навчання – воно повинне виконувати допоміжну функцію, а не бути окремою пріоритетною функцією викладача.

3. Тематичний контроль здійснюється після вивчення логічно завершеної частини навчального матеріалу – теми або змістового модуля програми. Він дає змогу визначити, наскільки успішно учні оволоділи системою знань та умінь із цієї теми.

4. Підсумковий контроль здійснюють після завершення тривалого періоду навчання: у кінці семестру чи року. Його мета – встановити систему і структуру знань, навичок та вмінь [1, с. 160].

На нашу думку, цікавою є типологія О. Єршової [2]. Дослідниця виділяє три типи контролю навчальної діяльності. Підставою для виділення є процес здійснення взаємодії суб'єкта та об'єкта контролю (в рамках суб'єктно-об'єктних відносин) зі погляду навчально-методичного підходу.

Перший тип контролю називається зовнішнім і здійснюється викладачем над діяльністю студента в рамках освітнього процесу ВНЗ. В обов'язки викладача входить оцінювання навчальної діяльності студентів і вибір відповідних для цього форм, способів і засобів контролю. При цьому зміст контролю варіюється залежно від того, що конкретно є метою перевірки, наприклад, рівень, глибина засвоєння матеріалу.

Другий тип контролю – взаємоконтроль, який здійснюється студентом над іншими студентами. Такий тип контролю має подвійну дію. З одного боку, він сприяє виробленню таких особистих якостей студента, як відповідальність, чесність, порядність, справедливість, особливо якщо викладач дає завдання фіксувати результати перевірки. З іншого боку, студент починає вільніше орієнтуватися в матеріалі: опитуючи свого партнера, він сам повинен володіти достатнім запасом знань.

Третій тип контролю – самоконтроль. Уміння здійснювати самоконтроль повинно бути виховане в студентів, тому для ефективного використання цього типу контролю у студента має бути сформоване критичне ставлення до своєї роботи, вимогливе ставлення до себе, бажання знайти рішення поставленого завдання. У разі позитивного результату у студента з'являється віра в свої сили, піднімається самооцінка, поліпшується мотивація [2, с. 50 – 51].

Таким чином, контроль навчальної діяльності студентів у незалежності від типології є невід'ємною комплексною системою управління підготовки висококваліфікованих фахівців. Його компоненти повинні не тільки визначати отримувані дані про результати навчання студента, а й виконувати послідовність дій на усунення недоліків у навчальних програмах. Контроль знань та інших характеристик того, кого навчають, не повинен перетворюватися у самоціль або засіб накопичення статистичних даних про результати його навчання, а повинен бути доведений до ступеню фактору, який діє на об'єм, зміст та структуру алгоритму подальшого навчання.

Література

1. Лисак Г. О. Контроль навчальних досягнень студентів в умовах кредитно-трансферної системи навчання / Г. О. Лисак // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. пр. Серія : Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 157 – 162.
2. Ершова О. В. Повышение эффективности контроля учебной деятельности студентов вузов (на примере изучения иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Владимировна Ершова. – М, 2014. – 263 с.

