

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСНА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОДА
ДНУ «ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНА КОХАНОВСЬКОГО (КЕЛЬЦЕ, ПОЛЬЩА)
ЛЮБЛІНСЬКА ШКОЛА ВИЩА (РИКІ, ПОЛЬЩА)
ВИЩА ГУМАНІСТИЧНО-ЕКОНОМІЧНА ШКОЛА (БЖЕГ, ПОЛЬЩА)
ВІДДІЛ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ



Збірник матеріалів

II Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності»

У двох частинах
Частина 1

Тернопіль
2019

УДК 159.98:37.091

Р 64

Р 64 Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції: у 2 ч. Ч.1 (м. Тернопіль, Україна, 11-12 квітня 2019 року) / укладачі: В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.О. Сергуніна, І.І. Кузьма, С.Б. Гах – Тернопіль: СМП “Тайп”, 2019. 328 с.

У збірнику зібрано тези доповідей учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності», проведеної на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти 11-12 квітня 2019 р.

Усі матеріали збірника подаються в редакції авторів. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших даних несуть автори.

Рекомендовано до друку науково-методичною радою Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти (протокол №2 від 08.05.2019 р.)

УДК 159.98:37.091

© Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2019

ЗМІСТ

Петровський О.М. Підготовка педагогічних працівників до формування моральних цінностей у молоді.....	10
Amantius Akimjak Permanent education of music and church music teacher satthe institute of sacred art tf cu in spišská kapitula in spišské podhradie.....	12
Beáta Akimjaková Professional development o preschool and elementary pedagogy teacher satthe juraj páleš institute in pf cu inlevoča.....	17
Анастасова Н.М. Особливості вивчення та становлення професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів – логопедів у вищому закладі освіти.....	22
Андрійчук І.П. Психолого-педагогічні засади розвитку дивергентного мислення майбутніх педагогів.....	25
Бабій С. Б. Сучасні інтерактивні методи навчання іноземних мов у підготовці вчителів – германістів.....	28
Бабовал Н. Р. Освітній коучинг як техноогія професійного розвитку педагога в системі післядипломної освіти.....	29
Mariola Badowska Nauczyciel akademicki w obliczu możliwości wykorzystania współczesnych mass mediów w procesie nauczania.....	32
Байдюк Л. М., Сич М. В. Моделювання педагогічних ситуацій у навчальному процесі як основа майбутньої професійної діяльності педагога.....	35
Балендр А. В. Сучасні напрями підготовки фахівців з охорони кордону в країнах Європейського Союзу.....	38
Барабаш О.Д. Педагогічні умови реалізації педагогіка партнерства у початковій школі.....	39
Барсуковська Г.П., Бухтата Т.В. Підготовка майбутніх вихователів до проведення спортивних ігор та вправ на повітрі.....	41
Thomas Bauer International university mobility – the development and meaning of internationalisation processes at the university college of teacher education Vienna.....	44
Белан Т.Г., Шматок Д.П. Особливості профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій.....	46

Березовська Л. І. Методологічний вектор комунікативно-мовленнєвого супроводу підготовки майбутніх соціальних працівників.....	48
Бескоровайна Н.О., Мельник Г.М. Навчання кроскультурної комунікації методами організації колективного мислення.....	50
Білас Л.М. Формування професійної компетентності у сфері літературної діяльності засобами англійської мови.....	53
Борецька Г. Е., Панкратова О. О. Формування компетентності у техніці письма на уроках англійської мови в першому класі	56
Боруцька Л. С. Storitelling як освітня технологія формування літературних компетентностей на уроках зарубіжної літератури.....	58
Братусь М.П. Компаративний метод як шлях до ефективної реалізації актуальних освітніх та виховних завдань літератури.....	60
Брик Р.С. Сучасне освітнє середовище та його вплив на якість освіти.....	63
Булда А.А., Морозова О.О., А.С. Корецька Методична підготовка майбутніх магістрів з педагогіки вищої школи в системі їх професійного становлення.....	66
Буняк Н. А. Інклюзивне освітнє середовище в системі освіти України.....	68
Валевська С. В. Формування соціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів як умова ефективного вивчення англійської мови.....	70
Варениченко А. Б. Підготовка майбутнього вчителя до здійснення еколого-естетичного виховання молодших школярів.....	72
Виноградова А.В. Інноваційні педагогічні технології як засіб розвитку креативних здібностей та формування життєвих компетентностей учнів початкової школи в умовах нової соціокультурної реальності.....	75
Вихрущ А.В., Смила Й. Цінності сучасних старшокласників.....	78
Вихрущ В.О., Пехота О.М. Неформальна освіта дорослих у системі мережевих організацій.....	80
Вишневська І. В. Використання інтернет-ресурсів на уроках іноземної мови в школі	84
Вишньовський В.В. Збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти	86

Війтик Н.М.	
Використання арт-терапевтичних методів в роботі психолога з підлітками.....	88
Вітенко І. М.	
Сучасні тенденції в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагога.....	91
Власюк І.В	
Використання хмарних технологій як засобу стимулювання самоосвіти та самовдосконалення учнів.....	96
Вороненко Т.І.	
Використання методів проблемного навчання під час викладання курсу за вибором «розв’язування задач з хімії, 10–11 класи».....	101
Воронкевич О. М., Чопик С. В.	
Психологічний тренінг як засіб розвитку комунікативної компетентності студентів	103
Галянта Л. В.	
Роль особистісних якостей у формуванні професійно -педагогічної компетентності вчителя	107
Гах С. Б.	
Громадське і культурне життя чеських поселенців на Волині в другій половині ХІХ ст.	110
Генсерук Г. Р., Генсерук Ю. В.	
Цифрові технології в навчанні іноземних мов	112
Герасименко О.В.	
Досвід діяльності попечительських рад ХІХ – початку ХХ ст. в Україні - запорука успішного державно-громадського управління у сучасних освітніх закладах.....	115
Главацька О. Л.	
Самоменеджмент як умова ефективної професійної діяльності сучасного педагога.....	118
Глушко О.З.	
Підвищення престижності педагогічної професії, посилення мотивації щодо професійного розвитку як провідні тенденції розвитку освіти в Польщі.....	120
Гнатюк Ю. В.	
«Методичний навігатор» як одна з інноваційних форм роботи з педагогами	122
Гоголь Н. В.	
Реалізація культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури засобами медіаосвітніх ресурсів.....	124
Гойсак В.Ю.	
Про окремі теоретико-методичні питання формування виконавського апарату та постави саксофоніста	127
Головко Н. І., Бахмач Л. А.	
Самоосвіта як чинник професійної компетентності викладача.....	130

Гончарук В. В., Тесленко А. О. Формування екологічної компетентності особистості – важливе завдання сучасної освіти.....	132
Грель Н.В. Інноваційні прийоми візуалізації навчального матеріалу з предметів професійно-теоретичної підготовки спеціалістів художнього напрямку.....	135
Гричаник Н.І. Етапи реалізації методики навчання студентів-філологів шкільного аналізу епічних творів	138
Грiтченко Т. Я. Формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до громадянського виховання учнів сільської школи	140
Гуралечко О.П. Психологічні особливості професійних інтересів учнів старших класів.....	143
Данильченко І.Г. Формування літературної компетентності в майбутніх вихователів у процесі вивчення курсу «дитяча література».....	146
Данько Н.П. Здійснення громадянської освіти молодших школярів у контексті Нової української школи	148
Демидась С. Р. Психологічна культура особистості педагога: методичний підхід.....	151
Джурило А. П. До питання про професійний розвиток педагога у Федеративній Республіці Німеччина.....	153
Дияк В. В. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх прикордонників у напрямі формування соціально-економічної компетентності як педагогічна проблема.....	156
Дідик М.І. Професійне зростання педагога.....	158
Дмитраш Л.Р. Ціннісні орієнтації педагога-дошкільника: від витоків етнопедагогіки до сучасних реформаційних змін».....	160
Дмитрук З. А. Освітній проект «партнерство як ресурс» – інструмент реалізації процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на регіональному ринку освітніх послуг.....	162
Дмітренко Н.Є. Генеza розвитку поняття «індивідуальний навчальний стиль».....	166
Добровольська Н.Л. Типологічний аналіз текстів для взаємопов'язаного навчання читання і говоріння англійською мовою майбутніх фахівців сфери з електронної	

інженерії.....	169
Долиняк О.М.	
Професійний розвиток педагога: вітчизняний і зарубіжний досвід в організації системи адаптації іноземних студентів у вищих навчальних закладах.....	170
Дранічнікова В.А.	
Розвиток підприємницької компетентності учнів ПТНЗ	173
Drexler Esther, Winkelmaier Holger	
An analysis of language mobility programs for university staff at the university college of teacher education Vienna/ Austria.....	176
Дубко В. О., Кисельов В.Б., Сергієнко О.М.Г	
Проблема адаптації студентів першого курсу, пов'язаних з відмінністю технологій навчання у школі та вишах.....	178
Дурдас А. П.	
Освітні моделі оцінювання якості університетської освіти. особливості системи оцінювання якості вищої освіти у Франції.....	180
Дятленко Т.І.	
Про застосування ікт на уроках української літератури.....	184
Євочко І. Б.	
Використання пісенного матеріалу у навчанні іноземної мови в школі.....	187
Жизномірська О. Я.	
Професійне зростання особистості педагога: мотиваційний аспект	189
Житко О. В.	
Державна доктрина голлізму та її реалізація в 1958-1969.....	192
Жмурко О.Г.	
Реалізація компетентнісно орієнтованого змісту навчання біології.....	195
Завадська М.С.	
Психологія агресивної поведінки підлітків	197
Заваринська І.Ф.	
Соціокультурний аналіз фразеології як філологічної складової навчальної дисципліни «іноземна мова».....	200
Загородня Л.П.	
Підготовка майбутніх магістрів до забезпечення розвитку професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти.....	203
Dorota Zagrodnik	
Nauczyciel - zawód, misja czy powołanie?.....	205
Задерій І.Ю.	
Формування готовності майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності.....	210
Зайченко І.В.	
Дидактичний компонент розвитку етичних якостей майбутніх педагогів ВНЗ.....	213
Залакоцька Л.П.	
Сучасні інформаційні технології на уроках іноземної мови в школі.....	216
Заря Л.О., Костенко Т.С.	
Удосконалення інструментально-виконавської підготовки студентів	

педагогічних вузів.....	217
Зборовець Н.М.	
Інноваційні педагогічні технології на уроках виробничого навчання з професії «кравець, закрійник».....	219
Зенчак А.Е.	
The role of adult vocational education in Latvia.....	221
Зубаль І.М.	
Соціалізація та виховання дітей дошкільного віку в умовах фінансово – економічного розвитку.....	225
Іванко Т.М.	
Деякі аспекти формування соціокультурної компетенції у закладах середньої освіти	228
Іванюк Т.Г.	
Компетентнісно зорієнтовані завдання у навчанні математики: конструювання та впровадження.....	231
Ігнатенко Н. В.	
Закономірності розвитку шкільної освіти в контексті інтеграційних процесів країн Євросоюзу.....	237
Ількевич Т.І.	
Дослідницько-проектна діяльність – один із ефективних засобів формування ключових компетентностей на уроках фізики.....	240
Кавецький В. Є.	
Урахування напрямів самопідготовки оптантів до професійного самовизначення в профорієнтаційній роботі педагогів.....	242
Калаур С.М., Діда Г.А.	
Психолого-педагогічна характеристика потенціалу коледжів у системі неперервної професійної підготовки.....	246
Кашуба З.Б.	
Театральна діяльність як ефективний засіб розвитку особистісної компетентності дітей дошкільного віку.....	248
Кащук Н.В.	
Використання мультимедійних засобів навчання на уроках суспільних дисциплін в закладах П(ПТ)О	252
Кендюхова А.А.	
Оцінювальна компетентність педагога як основа професійного розвитку.....	254
Кириленко Н.І.	
Дидактичний потенціал коміксу як засобу реалізації проектних технологій в системі шкільної біологічної освіти	257
Кікінежді О.М.	
Гендерна компетентність педагога в умовах нової соціокультурної реальності	261
Кляпетура М. В.	
Роль старшого майстра в організації контролю за навчально- виробничою діяльністю.....	263

Когут О. І.	
Професійний розвиток педагогів в умовах реформування освіти.....	267
Ковальчук Т.М.	
Психологічна компетентність як вагома складова діяльності майстра виробничого навчання.....	270
Кодлюк Л. І.	
Шляхи реалізації культурологічного підходу у змісті підручників з іноземної мови.....	273
Кодлюк Я. П.	
Готовність до аналізу шкільних підручників – важлива складова професійної компетентності педагога.....	276
Козак О.В.	
Психологічні аспекти лідерства учнів професійно-технічного закладу освіти.....	279
Коломієць О. Б.	
Розвиток інформаційної культури в процесі професійної підготовки майбутнього документознавця.....	281
Коненко Л.Б., Іваночко О.В.	
Мейнстрим науково-методичного супроводу реалізації концепції Нової української школи в початкових класах закладів загальної середньої освіти.....	284
Кондирєва М.М.	
Інноваційні технології для підвищення якості мовно-літературної освіти.	286
Кондратюк С. М.	
Позакласна робота з формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів.....	288
Miroslav Kopnický	
Hudobnosť a hudobná hra music and music game.....	290
Король В.Р.	
Мовностилістичні особливості рекламного тексту (на прикладі рекламних текстів телеканалу 1+1).....	304
Коротюк З.М.	
Андрагогіка: теорія і технологія навчання дорослих	310
Кочук А.В.	
Розвиток критичного мислення старшокласників засобами проєктів на уроках іноземної мови.....	313
Кравець А.Ю.	
Формування дискурсивної культури старшокласників на уроках іноземної мови.....	315
Кравець С. Г.	
Професійний розвиток сучасного педагога в контексті реформування професійної освіти.....	316
Ľudmila Krajčíríková	
Communication strategies in the education process.....	320

Петровський О. М.
кандидат історичних наук, доцент,
директор ТОКІППО

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ

Сьогодні ми живемо в непростий час, час змін, і перманентно набуваємо нового дихання, нових хвиль і поштовхів. Щоразу замислюємося над тим, що робити далі і з чим йтимемо в майбутнє. Безумовно, ми завжди звертаємо наші погляди, наші сподівання на майбутні покоління. Коли говоримо про освіту, то пам'ятаємо і розуміємо, що без неї немає поступу. Освіта – це базис становлення і розвитку науки, економіки та інших сфер буття людини. Освіта впливає на існування самого суспільства, виховання його членів, поширення найкращих ідей тощо. Відтак важливо акцентувати увагу на розвитку професійної майстерності педагога. Педагоги чимало працюють над тим, щоб соціокультурну реальність, яка вже сформувалась, зробити для нас комфортнішою. Хтось розробляє теоретичні аспекти, а хтось готовий поділитися досвідом практичної діяльності – і такий симбіоз науки та практики є надзвичайно важливим.

Важко сказати, яка галузь педагогіки чи психології не має відношення до подій сьогодення. У своїх пошуках і мріях ми покладаємося на енергію й розум нових поколінь, а також на досвід та знання поколінь, які вже сьогодні визначають наше сьогодення, планують майбутнє. А ми говоримо про те, що все це важливо й його необхідно поєднати.

Спілкуючись із сьогоднішніми учнями, студентами, отримуємо багато інформації, яка інколи наштовхує на думки про те, чи готові нові покоління до того, щоб узяти на себе відповідальність, чи готові вони приймати продуктивні рішення, відчувати свою відповідальність за наслідки своєї діяльності, за результати своєї роботи.

Другий момент: на яких моральних засадах ми виховуємо нашу молодь, що намагаємося їй прищепити, які моральні, духовні цінності, зрештою, які даємо ціннісні орієнтири щодо культурних досягнень, що теж надзвичайно важливо. Освітняни постійно шукають відповіді на запитання щодо того, яким же чином краще співпрацювати різним поколінням. Це тому, власне, повинні зарадити як наука, так і практичний досвід, зокрема у визначенні та впровадженні найкращих форм, методів роботи та технологій.

Дуже важливим чинником всіх змін сьогодення, безумовно, є учитель. Від того, яким є цей учитель, які моральні цінності сповідує сам, теж багато залежить. Адже він своєю працею, прикладом впливає на майбутнє наших дітей, на майбутнє нашої держави та перспективи нашого суспільства. Тому важливо наголосити на тому, що педагог має почуватися і відповідальним, і вільним водночас. А тоді він зможе здійснювати свою діяльність творчо, злет його уяви буде поєднуватися з раціональним началом. До того ж, професійне

зростання педагога, його майстерності залежить ще від того, чи працює він над собою, над своїм культурним і фаховим рівнем самостійно.

Відповідні можливості для цього забезпечують інститути післядипломної педагогічної освіти. Сьогодні змінюється ідеологія освіти, впроваджується Концепція «Нова українська школа» - тож затребуваними стають нові професійні орієнтири у роботі учителя. У зв'язку з цим відповідні інституції освіти для дорослих, зокрема Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, перебудували свою діяльність відповідно до потреб часу. Ці зміни відбуваються як у змісті (наукова новизна, актуальність, інноваційні освітні методики і технології), так і формі занять (менше нудних лекцій, більше тренінгів, практикумів, майстер-класів, науково-практичних конференцій, у тому числі з обміну досвідом роботи, круглі столи, семінари, різноманітні форми дистанційної роботи з використанням ІКТ тощо). ТОКІППО є сучасним закладом післядипломної освіти, який відповідально, творчо, наполегливо реалізує державну політику в галузі освіти і вирішує ті завдання, які перед ним ставлять суспільство, Міністерство освіти і науки України, органи державного управління та самоврядування. Колектив закладу усвідомлено сприймає факт наявності різних суб'єктів, що надають послуги у сфері освіти для дорослих, а відтак чітко розуміє свої завдання і дбає про те, щоб освітні послуги інституту мали інноваційний зміст та практичну цінність для педагогічних працівників області.

ТОКІППО наполегливо й результативно працює над реалізацією обласної програми упровадження Української Хартії вільної людини в освітній процес закладів освіти області. Своїм досвідом готові ділитися з педагогами інших областей України.

При ТОКІППО третій рік працює науково-методичний тренінговий центр, на базі якого викладачі та методисти інституту провели вже близько 100 тренінгів на різноманітну тематику для учителів-предметників, шкільних психологів, соціальних педагогів, новопризначених керівників закладів освіти та інших категорій педагогічних працівників. Ці заходи підготовлено на замовлення освітян області, вони суттєво доповнюють систему післядипломної освіти краю, розширюють можливості для фахового зростання, окрім існуючих курсів підвищення кваліфікації в Тернопільському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Комплексний підхід до організації структури, змісту підвищення кваліфікації, помножений на творчу ініціативу педпрацівників, дозволяє з оптимізмом дивитися у майбутнє освіти нашого краю.

prof. ThDr. PhDr. Amantius Akimjak, PhD.

Catholic University in Ružomberok

Theological Faculty Theological Institut

in SpišskáKapitula in SpišskePodhradie

amantius.akimjak@gmail.com

Permanent education of music and church music teachers at the Institute of Sacred Art TF CU in SpišskáKapitula in SpišskePodhradie. (Slovensko)

Abstract: The main idea of the article is to educate teachers at the Institute of Sacred Art TF CU in SpišskáKapitula in SpišskePodhradie, which began with the appointment of J.E. Mons. JánVojtaššák to the Spiš diocese. This began a long history of teaching at SpišskáKapitula.

Keywords: Music. The teacher. SpišskePodhradie. History.

The development of church music in the Priest's Seminar in SpišskáKapitula and at the Teaching Academy in SpišskáKapitula in SpišskéPodhradí came mainly after the appointment of J.E. Mons. JánVojtaššák to the Spiš diocese. Right after his appointment as the Bishop of Spiš, this Bishop, Holy Father Benedict XV. in Rome on 13. novembra 1920¹, , after his consecration as bishop of Nitra 13. February 1921²and after his inauguration in St. Vitus Cathedral. Martin in SpišskáKapitula on February 27. 1921³, in his program of episcopal service, published in the shepherd's letters dated February 27, 1921, addressed to all the diocese believers and the priest, writes:

*"I start my shepherd works in a difficult time. Few roses, but the more thorns and thistles spread out on the road. The road is very difficult. The World War has made many bodily lazars, but more and more has come to the soul ... many have lost their faith."*⁴He pointed out the importance and the need for good Catholic education for children and youth in ecclesiastical schools: *"Here is the very help of a religious school in which the child of Christ's doctrine is taught, adopt the way of true Christian life, lay a solid foundation on which to safely continue can build.*

Bishop Vojtaššák responded to the efforts of the so-called. teachers who wanted to postpone the whole of education.

The first years after the takeover of the office, Bishop Vojtaššák did not have it easy. It was necessary to take care of the property: churches, parish buildings, but also buildings of Catholic folk schools. Many requests for financial assistance for the repair of not only churches, parishes, but especially for the repair of Catholic schools

¹ARCHIVIO SEGRETO VATICANO: *ArchivoConcistoriale, Scepusio*, Roma 1920, n. 1005/1920.

²KUMOR, Boleslav – DLUGOŠ, František: *Cirkevné dejiny : Súčasně obdobie 1914-2000*. Levoča : Nadácia Kňazského seminára biskupa J. Vojtaššáka, 2004, s. 387-394. (ISBN 80-89170-09-9).

³DRAVECKÝ, Ján: *Vojtaššák a školstvo na území Spišskej diecézy*. In: *Pohľady na osobnosť biskupa Jána Vojtaššáka*. (red. Ľuboslav Hromják a kol.) Spišské Podhradie : Nadácie Kňazského seminára biskupa J. Vojtaššáka, 2012, s. 344-363. (ISBN 978-80-89170-41-8).

⁴ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU: *Pastiersky list biskupa Jána Vojtaššáka veriacim diecézy z 27.februára 1921*. Spišské Podhradie, 1920.

came to the Bishop's Office in Spišská Kapitula. In addition, in many Catholic folk schools, it was necessary to address the staffing of teacher posts. Interest in these places was very small. As an example, we can mention the state in the Roman Catholic People's School in Zakamenny, in the birthplace of the bishop's father. It was in 1922. Because he was not interested in the vacant teacher's position, of the three classes they had to set up two in the first class, 140 children and 97 children in the second class. Free competition was announced, but the qualified teacher did not sign up, so a teacher - a graduate of the town school - was accepted. Her salary was set "*from local sources*" 10, - Kčs per month. Elsewhere, schools had problems with lack of apprenticeship, or with poor school buildings. From the letter of the priest, the chairman of the school seat, in Bobrov, dated July 14, 1922, addressed to the Bishop of Spiš, we learn that 130 pupils are attending a two-class school, and „*there are no places for pupils, new but to build the audience at the present time is not in a state...*“⁵ Despite all this, Father Bishop Vojtaššák was very concerned about the church being able to establish and manage its own church schools.

On 6 and 7 November 1929, a celebration of the 110th anniversary of the founding of the first teaching institute in Hungary and thus in the Czechoslovak Republic was held in Spišská Kapitula. Bishop Ján Vojtaššák spoke with the opening speech. In the introductory part of his speech, he appreciated the historical and cultural importance of establishing a teaching institute and in this context highlighted the merits of the founder of the institute - Bishop Ladislav Pyrker and his first director, Juraj Pálš. In the final part of his speech, he addressed the present state representative, the country inspector Ferdinand Písecký, and indicated what he sees as a problem in the state-church relations in the field of education. He said literally, "*We would be grateful if we found understanding. We educated how we educate teachers today for the whole of Slovakia and until 1918 for entire former Hungary. In this sense, our abiturients may have served a greater part to other regions than to their native diocese, to state, as ecclesiastical schools. The Institute's maintainer could claim full support for it from other dioceses as well as from the state. In the future, our hot desire is to progress appropriately towards the demands of the time, and we firmly hope that the time of our national freedom, even in this constitution, will push its image and character internally and equally. We could also fly higher, we would just have a thousand tastes to do if we were not only caught in the squadron and were not cutting our wings. And he said, "The Catholic Church has a mission in the world to teach: to teach all nations, all the people of every state, every age, every class." Wherever it is, the right is to be faithfully applied and to help the state and the education sector to work with the states in the field of education. It is true that in every state it is more than just enough spoiling peace who have some incomprehensible and inexplicable interest in working on the fact that states and the church in the field of education do not even understand and agree. With this Constitution we want to continue to execute Christ's order: we want not only to teach but also to educate those whose vocation will teach and educate the state of good, reliable, beneficial citizens. Although we are aware of the fact that we are only*

⁵ ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU: *Actacuriaepiscopalis Scepusiensis*. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie, 1922, nr. 277/1922.

fulfilling our civic duty: we will do it even more willingly, when we feel that the state will honor our noble efforts, sincere intentions and great sacrifices that we bring to the altar of popular education.“⁶

After Bishop John Vojtaššák, the Bishop of Košice, Mons. Jozef Čársky, Chairman of the Catholic School Council in Slovakia. On the question of the relationship between the Church and the school, he said: *“The task of the school is to teach the pupils the knowledge for life necessary or beneficial and to educate them for a good life. A morally good life for a believer means: to serve God, to live by his will and command. For Christian means. According to the Gospel,*“ According to him, the almost complete consensus of the Church and the state's views on *the school's first role- to teach knowledge*. However, there was a big difference in the *second role of the school - t. j. in understanding the concept of upbringing and especially the question of the goal of education.*

Further, the Bishop said that the whole issue of the relationship between the Church and the school was *"going wrong with some not having a clear answer to the question: Who is entitled to establish the goal of education and training?" The answer of the Catholic educators is clear: Three factors have a role to play in the goal of school education and in the process of education: **parents, the state and the Church**, with **parents** being the first decisive factor.* Who denies this right to the parents - as the socialists have proclaimed according to the bishop - denies the existential right of marriage, whose role is also to educate children. Socialists and so-called "progressive" teachers at that time proclaimed that the state had the right to determine the goal of education. Further, Bishop Čársky emphasized: *"So parents have the right to raise a child, whose purpose cannot be different than the early and eternal bliss of the child ... This natural right of parents to nurture must be accentuated against whistleblowers or whistleblowers. State's primary right of upbringing."*

"Granting the state this right would mean, or could mean the greatest tyranny." Parents' right to raise children is primary and direct. The state's right to education is secondary and indirect. The family was more like a state. Families have died and formed a state not to give it their rights, but to protect them with the help of the state! If the state had the same right to bring up children as parents, the unity of education would be crippled.

In the coming years, Bishop Ján Vojtaššák demanded from the state, in accordance with the Catholic Council in Slovakia, the following requirements:

1 / The Church has the right to teach religion in school, absolutely and autonomously.
2 / Since education is not a special educational subject, but it is purposeful guidance of the child to moral improvement - and this is done throughout the teaching process, in the performance of the teacher, in school order, in teaching all subjects - the Church should have the word:

- When approving and selecting school textbooks
- When educating teachers and selecting them for teaching posts
- In managing the religious life of school youth

⁶ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU: *Acta curiae episcopalis Scepusiensis*. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie, 1922, nr. 277/1922.

- The Church has the right to establish schools (Canon. 1375)

The cultural struggle for school and education that took place in the years after the First World War all the countries of Europe, Pope Pius XI also responded. In his encyclical *DIVINI ILLIUS MAGISTRI* of 31.12.1929. In the introduction, the Pope writes: "*Unfortunately, we observe that many too often lack clear and correct judgment on the most fundamental issues*". And then it goes on: "*The authors of new theories of education, devising and broadly explaining new educational ways and means by which it may be easier and more effective to achieve such an education that would make people more eagerly desirable bliss on earth easier.*" The Pope responds to these views: Christian education helps the young man to attain the highest good, namely God and human society, as far as possible on earth. But one who does not desire bliss in heaven cannot attain earthly blessing because God, from whom we came out and should return to him, is the creator of every bliss of the early and eternal. Furthermore, in his encyclical, the Pope answers the questions: who is to educate, who needs education, what is the educational environment and the circumstances of education, and what is the goal and means of Christian education. First, he gives family, then civil society and finally the Church. It is up to the state to do its utmost to help the family and the Church complement their educational activity if it does not achieve its goal or, if it is insufficient, by its own schools, because "*A state like no one else abounds in the means given to it to help everyone's needs, and it is just to use it for the benefit of all those from whom they come*". Finally, the Pope gives a clear view of the visits to neutral, lay and non-religious schools. Literally writes: "*Visiting schools of non-Catholic or neutral or mixed (that is, those that open without distinction for both Catholics and non-Catholics) are forbidden to Catholic children. And it can only be suffered - when the ordinarius agrees - in certain local and temporal circumstances when given special guarantees.*"

Bishop Ján Vojtaššák, trying unreservedly to execute the directives of the Roman Pope in his diocese, ensured that all the existing church schools and many others were preserved under the Spiš diocese until its violent internment (1949) and subsequent arrest (1950). by leading the diocese at all levels: primary, secondary and college. The preparation for this activity was the Synodal Provisions of 1925, where the XXVII was devoted to the issues of education. Chapter of the First Synod of the Spiš Diocese (July 21-22, 1925). The issue of education was divided into the following parts: introduction (§ 169), secondary education (§ 170), folk education (§171-179), teaching and school administration (§ 180-186), school stool (§ 187), supervision of schools (§ 188).

The Synod expressed dissatisfaction with the violations of the rights of Catholic children to Christian Catholic education, the violation of the freedom of conscience and the right of parents to school, which would ensure the spiritual and physical development of their children according to God's orders and religion of the parents. At the same time, it declared the violation of the historically acquired and established Church right to its own schools. The Catholic Church has asked the state to morally and materially allow the existence of Catholic schools by assuming

responsibility to contribute financially to church schools as well as to the state, justifying that believers are state taxpayers and contribute to the state budget.

Bishop JánVojtaššák, therefore, asked “a state-paid church school with church-worshipped teachers.

Despite the fact that the left-wing political forces, especially the Communist Party of Czechoslovakia, demanded the postponement of schools, at the end of the period of the first Czechoslovak Republic in the Spiš diocese, the folk schools dominated, both Catholic and Evangelical. The list of folk schools in the Spiš Diocese in 1939 was as follows:

231 Catholic, 58,3 % , the number of pupils	29 501	it was 64, 2 %
55 Evangelical 13,9 %	4 151	9,0 %
5 Jewish 1,3 %	252	0,5 %
64 of state 16,2 %	8 012	17,4 %
41 general 10,4 %	4 034	8,8 %
out of a total of 396 schools in the diocese.	45 950	100 %

In addition to elementary folk schools, in 1918 the following Catholic secondary schools were also in the Spiš diocese:

- 1 / Royal Catholic High School in Levoca and Trstena,
- 2 / Catholic Piarist Grammar School in Ružomberok and Podolíneč
- 3 / The Evangelical Gymnasium in Kežmarok and in SpišskáNováVes.

In addition, the state grammar school was in LiptovskýMikuláš, State School in Levoča and state girl school in Levoča.

Among **the universities** in the Spiš diocese (and since 1918), the following must be included in particular:

- 1 / The Theological University in SpišskáKapitula - SpišskéPodhradí
- 2 / Small Priest Seminar in Levoca
- 3 / Teaching Academy (Institute) for men in SpišskáKapitula and for women in Levoča.

In addition, there was the State Teaching Institute in SpišskáNováVes.

Bishop JánVojtaššák kept all these church schools, maintained and defended them against their violent closure until his arrest. After forty years of cessation of these ecclesiastical schools, we have once again been given the opportunity to rebuild and enhance these religious schools. Church music also has a very important place. It is up to us how we, the believers of this difficult time, will fulfill this historical role.

Literature

1. ARCHIVIO SEGRETO VATICANO: Archivio Concistoriale, Scepusio, Roma 1920, n. 1005/1920.
2. ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU: Pastiersky list biskupa Jána Vojtaššáka veriaticim diecézy z 27.februára 1921. Spišské Podhradie, 1920.
3. ARCHÍV BISKUPSKÉHO ÚRADU: *Acta curiae episcopalis Scepusiensis*. Spišská Kapitula – Spišské Podhradie, 1922, nr. 277/1922.
4. DRAVECKÝ, Ján: Vojtaššák a školstvo naúzemí Spišskej diecézy. In: Pohľadyna osobnosť biskupa Jána Vojtaššáka (red. ĽuboslavHromják a kol.) Spišské

Podhradie :Nadácie Kňazskéh oseminára biskupa J. Vojtaššáka, 2012, s. 344-363. (ISBN 978-80-89170-41-8).

5. KUMOR, Boleslav – DLUGOŠ, František: Cirkevnédejiny :Súčasnéobdobie 1914-2000. Levoča: Nadácia Kňazského seminar abiskupa J. Vojtaššáka, 2004, s. 387-394. (ISBN 80-89170-09-9).

doc. Paed Dr. Beáta Akimjaková, PhD.,
special assistant Catholic University in
Ružomberok, Faculty of Education

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY PEDAGOGY TEACHERS AT THE JURAJ PÁLEŠ INSTITUTE IN PF CU IN LEVOČA

Grafomotorics

The notion of graphomotorics can be explained by familiarization with terms such as motorics, gross and fine motor skills.

Zelinková (2001, p. 50) describes motorics as follows: "... is a term indicating the overall motoric ability of an organism." It has an important role in child development. It is the first means in the process of cognition of the outside world, involved in the development of cognitive functions. We distinguish between gross motor skills, which are done through large musclegroups (walking, running, climbing) and fine motor skills, which are ensured by tiny muscles (movements of hands, fingers, articulators).

It is enough if one of these functions was not sufficiently developed and could mean that drawing and writing would be difficult at school. It is important that the child has the conditions to express themselves in the drawing already in the family environment.

Bednářová, Šmardová (2011, p. 5) define graphomotorics as: *“The term graphomotorics refers to the part of fine motorics and psychic functions that is necessary for drawing and writing, and the degree of development, which is markedly marked by drawing and writing. The psychic functions are above all: intellectual as sumptions, visual perception, sensorimotor coordination, spatial perception, willpower, attention.”*

Thus, graphomotoric skills represent a set of skills that individual gains if we systematically support psychomotor processes through child activity. In doing so, we create the preconditions for managing the more demanding processes that accompany the acquisition of written expression (Pondelíková, 2011, p. 13).

According to Lipnicka (2007, p. 6), the child's graphomotorics develops in stages and individually, but in a physiological way. For this reason, children or children of the same age exhibit approximately the same features of drawing or writing. Specific deviations may occur with respect to individual peculiarities, in terms of slower or faster graphomotor development, and thus graphomotorics is, according to Zelinková (2001, p. 54), influenced by the level of development of fine and gross motor skills. We can also include drawing in this area.

Drawing

Drawing begins to develop around the second year of life, when the child takes writing instruments and rejoices to leave a mark. Gradually, graphic expression evolves and reflects the intellectual understanding of the world. Drawing can be one of the methods of diagnosis. Psychologists analyze the child's drawing as one of the manifestations of the child's emotional life, while the pedagogical approach focuses on improving the child's drawing and developing the child's creativity.

Drawing is a non-violent way to the child, a means to establish contact, relax the atmosphere, to recognize the child and to intervene therapeutically.

The information that can be obtained from the drawings is:

- Provides overall development level information
- Provides information on fine motor skills and graphomotorism
- provides information about visual and spatial perception
- Provides information about visual motility (visual perception with hand movement)
- Provides information about the emotionality of the child
- Provides information on child relationships and attitudes
- is a means of communication,
- can be a rehabilitation tool
- can be a therapeutic tool.

Factors influencing the development and level of child's drawing:

- mental maturity of the child
- motor skills.
- laterality,
- visual perception,
- Memory,
- the ability of imagination and reproduction,
- Attention (Bednářová, Šmardová, 2011, p. 5).

Drawing as part of a child's development is related to his overall mental maturity. The drawing does not have to be on the same level as the intellect. The graphic manifestation of a mentally retarded child is below the age level compared to peers. A pupil with intellectual disabilities is perceived as a unique personality with its distinctive needs and specificities, and the more complex our support and approach to its development, the more versatile it will be equipped for full integration into society, the surrounding world and its part.

Basic movements in writing and drawing are based on coarse motoring, large joint movements. Therefore, when a child fails to draw, gross motoring is the first area to focus on. The development of graphomotorics is mainly helped by creating enough drawing opportunities. The child should have available colors and drawing paper. There is no need to underestimate "doodles". The child needs to be encouraged in the drawing, appreciated and partial achievements. Especially in children who do not develop graphomotor skills like their peers. When drawing, as with other activities, we must move from the simplest elements, leave enough time to automate them, increase graphomotor skills and let the child experience a sense of success. Drawing ideas should match the child's age, be close to him. When drawing, there should be a playful, relaxed atmosphere. Drawings should be archived, the child often

understands it as a game, it is a motivation for creativity and can compare older creations with the present.

Art activities for graphomotor development

Art is the subject where it is possible to experiment with different materials, tools, materials, and techniques. Through art, fantasy, creativity, observation abilities, aesthetics and the taste of the child develop. We know from our own experience that art education affects pupils and calms them down. It is mainly used for pupils who were overly nervous and helped them to control their nervousness. In art, concrete work is created, which is real, created in a real environment. Before we go to art activity, we focus on the motivation that often contains the game. It is the game that helps find the way to creativity and imagination. We often combine the game with other forms of motivation, such as listening to music or snippets of fairy tales, reading books, looking for pictures or illustrations, and so on. It is important that the pupil takes an emotional relationship to the topic by which he/she activates all his / her abilities necessary to implement the chosen topic. A common mistake in practice is that pupils and themes are still repeating them within the plan, so we try to change and constantly add new knowledge to our art activities.

Pupils in the first year learn to store paint with a brush on the paper surface, interrupt brushstrokes (dots, spots, dashes), magnify spots from the center and create as simple shapes as the ball, apple and the like.

In the second year, art focuses on games with the colors that pupils learn to know the properties of color and material by embedding, sweeping into a damp substrate. They learn the contrast between light and dark colors.

An excellent technique is a fingernail that develops fine motor skills. Pupils can also apply color, even with their fingertips, or the entire palm. The significant effect of this technique is that tactile perception releases tension.

In the second year, there is already a sense of space in the context of environmental awareness. Pupils create specific spatial situations from the immediate surroundings. It is possible to model from various materials such as plasticine, modeling clay, terracotta, salt dough, sand, clay, paper with adhesive, metal mass (Vladová, 2009, p. 68).

Art activities in the teaching process

In the next section, we will show the possibilities of using art activities in the teaching process through which pupils developed graphomotorics.

As the selected group of pupils comes from a socially disadvantaged environment, where social and linguistic conditions do not sufficiently stimulate the development of the mental, voluntary and emotional characteristics of the individual, they do not support its effective socialization and provide adequate incentives for personality development; so that they correspond to the particularities of the pupil whose physical, psychological or social development differs significantly from the standard development. Often times, we are the first to pay attention to these pupils.

Pupil characteristics:

In the classroom, pupils of the first and second grades of the A variant are joined. Four are housed in a children's home, two are from their own families, but attend a boarding house, and one is in foster care. They all came from a socially

disadvantaged environment. The teacher had to start work from the very beginning. First of all, with self-service habits, teach them to concentrate on their lessons, to say hello, to keep writing instruments, to name colors.

These pupils did not attend kindergarten, as a result, they did not have any school habits. Parent education is neglected, so we devote time to their moral side. They only control the Roma language, which is very poor in vocabulary and thus overcome the communication barrier. We know from our own experience that such a pupil learns to adapt to a new situation in the first year and to cope with all obstacles.

In the practical part, we present activities that helped us to create primary school habits, introductory graphomotor exercises, and art activities. The pace of the pupils is very slow in this period and all activities are led by the teacher. It follows the performance of pupils and chooses the methods of work accordingly.

The aims of the teaching units were processed according to Bloom's taxonomy (Turek, 2006, p. 15). We focused mainly on the categories of memory, understanding, and application. For special school pupils, higher categories are less likely, though not unrealistic.

Class Features:

It is important that the environment and climate in the classroom that pupils enter for the first time are positive. Every thing is conditioned by relationships between teacher, pupils, and parents.

The class that pupils enter for the first time is tailored to make pupils feel welcome and impress with their appearance. We use images that mark classes and other areas of the school. Through daily walks through school, accompanying pupils to lunch with teachers, spending breaks with pupils, pupils gradually develop a habit and begin to orient themselves in the school premises.

The class is tailored to there quirements of the first year. The benches are colored and arranged so that the pupil shave enough space for themselves. Each pupil has his / her bench, his / her space for which he/she is responsible. He is led to keep his order there and to keep his teaching needs. The floor of the classroom is covered with industrial carpet, which we use for games that are often motivated for learning activities. In addition to the classic wooden board, we have an interactive whiteboard in the classroom, which is a great didactic and motivational tool for the teacher himself. Working with this board is a great asset to the teaching process, pupils like to work with it and help them develop knowledge. Another very useful tool we often use in the subject is the lego system. This tool helps the teacher to break the initial barriers and change pupils' moods. We use it to learn colors, to learn concepts before, after, on, below, next, and others. Pupils can meet others in the corridors, the school yard, and the dining room. In the early weeks, we often have to attend classes of older pupils who attend older siblings and give freshmen the feeling that they are not alone. In the classroom and its surroundings, we have boards, which pupils fill in with their artwork.

Course Lesson:

Initial:

Organizational section: Enrollment in the class book, motivational interview with pupils, acquainting pupils with the aim of the lesson.

Main objective: To develop fine motor skills through modeling and painting. To be able to use the acquired knowledge in practical skills.

Incentive:

Let's play the little cooks. We'll set up space, pupils put table cloths on the bench, roll up their sleeves. The teacher gives each pupil a piece of unprocessed modeling material. Pupils play a game of preparing gingerbread dough. The matter is compressed, mixed, rolled unless it is sufficiently prepared.

Main part:

When the mass is ready, the pupils begin to roll the modeling mass to form a continuous long puff. It needs to be the same thickness everywhere.

They use their hands. To repeat the already learned letters, we choose two activities. The first is to write letters with your finger in the air. The teacher enters the letters and the pupils then inscribed them in the air. This conductivity consists of writing a letter on the drawing. Teacher's help is needed to make the letter sizes approximately the same. We work with a pencil to fix a failed letter. If the letters look like they are, we'll draw them with a thick marker, preferably black. Each pupil is assigned his or her letter, after the contour of which he/she attaches his / her modeling material until he/she creates a letter. Work is demanding and requires constant teacher assistance. Often, the pup tears or does not fit the contour accurately. The teacher then works with each pupil individually. If the job is done, the whole letter is gently smoothed with water and allowed to dry properly.

After drying, the letters are painted in color, aniline colors, tempera colors, or letters sprayed with colored paint can be used. We used aniline colors. The teacher prepares pictures that are known to the pupils and display the word starting with the modeled letter. Eye, ear, cat. These pictures can be laminated. Magnets stick to the opposite side of the modeled letters by the melting gun, so pupils can manipulate the pictures and letters on the magnetic board.

The final part of the lesson:

The teacher evaluates the work of the pupils, each pupil presents his letter and put sit on the magnetic board for the correct picture.

Lesson Assessment and Practice Recommendations:

This activity is challenging for first-year students, but by being in the classroom with siblings, there is a beautiful collaboration between younger and older pupils. They learn to help others, weaker, younger. I am not ashamed to ask for help and then thank her for it.

By creating this didactic aid, pupils also help in Slovak language and literature lessons. If they can't remember the audio when they read, they'll draw it as shown. Also when writing a letter or syllable dictation. The modeled letters are still on the magnetic board. It is also a good aid for letter games. For example, looking for uppercase and lowercase letters.

Conclusion

In conclusion, we can only point out the importance of art activities in the development of graphomotor skills of pupils with mild mental retardation. Each lesson is realized in the form of thoughtful motivation, which is linked to other parts of the lesson. The main part of the lesson was focused on art activities that we

readapted to the pupils' skills with a slight degree of mental retardation. We put emphasis on the method of clarity, the method of independent and group work. We focused not only on developing skills but also on promoting knowledge. The priority was for pupils to be able to use their acquired knowledge and skills in real life.

Working with pupils required a lot of patience, but there sults of the work are also a pleasure for pupils.

Literature

1. BEDNÁŘOVÁ, J. - ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafo-motoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno : Computer Press, 2011. 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9.
2. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha : Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
3. PONDELÍKOVÁ, R. *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 54 s. ISBN 978-80-8052-379-4.
4. TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Druhé vydanie. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 360 s. ISBN 80-8052-230-8.
5. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuálnívzdelávací program*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
6. TARABOVÁ, M. *Rámcový obsah vzdelávania pre 2. - 6. ročník špeciálnej základnej školy*. ISCED 1 [Internet]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2010. 19.03.2010. [14.2.2018]. Dostupné na :
7. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_mp_isced_1_rov_%20pre_2_a_6_rocnik_szs_2.pdf
8. VLADOVÁ, K. a kol. *Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím*. ISCED 1 [Internet]. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. 26.05.2009. [14.2.2018]. Dostupné na :
9. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced_1.pdf

УДК 378.09.011.9-051:376-056.264:005.336.2

Анастасова Н. М.

старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
lnatusya@i.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ – ЛОГОПЕДІВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Перебудова вищої школи на основі нового Закону України «Про освіту» стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце належить проблемі формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема фахівців нового рівня, педагогів-майстрів, які досконало володіють професійними вміннями та готові до взаємодії з особами, що мають особливі освітні потреби.

З огляду на це актуальним стає питання професійної компетентності педагога.

Упровадження інклюзивної освіти вимагає розглядати питання підвищення кваліфікації та професійної майстерності спеціального педагога – логопеда закладу освіти. Останніми роками наголошується значне збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, зокрема й із мовленнєвими порушеннями. Відхилення в розвитку мовлення негативно впливає на психічний розвиток дитини, затримує формування пізнавальних процесів, утруднює спілкування з іншими і, отже, перешкоджає становленню повноцінної особистості [1, с. 93].

Велике значення питанню формування професійної компетентності та її значенню у вихованні гармонійно розвиненої особистості дитини надавали зарубіжні педагоги та суспільні діячі (Т. Мор, Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо. І. Песталоцці та інші – у Західній Європі, М. Ломоносов, О. Радищев, В. Белінський, К. Ушинський та інші – в Росії) та українські дослідники І. Білоус, Л. Васильченко, М. Грищенко, В. Любченко, О. Пометун, В. Семиченко, О. Смалюга, Л. Філіппова та інші. Проте актуальне на сьогодні питання професійної компетентності спеціальних педагогів – логопедів недостатньо досліджене. Такі науковці, як Г. Гуровець, Л. Смирнова, Є. Соботович, О. Усанова, С. Шаховська, М. Шеремет та інші розглядали становлення професійної компетентності, як теоретичну, так і практичну підготовку спеціалістів.

Професійне становлення особистості – це формування професійної компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграція, готовність до професійного зростання, пошук оптимальних засобів якісного і творчого виконання діяльності [2, с. 104].

Професійну компетентність педагога визначають як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини [3]. Або, у широкому значенні, як поглиблене знання предмета або освоєне вміння, що виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички» і служить сполучною ланкою між її компонентами [4].

Теоретичною підставою для нашого експериментального дослідження стали сучасні уявлення про професійну компетентність сучасного вчителя. Окремою специфічною ланкою є питання професійної компетентності саме спеціальних педагогів. Зокрема, праці Т. Алтухової, Г. Бабіної, С. Болсун, Г. Васильєвої, Ю. Пінчук, Л. Савенкової, та інших, у яких професійна компетентність спеціальних педагогів розглядається як важлива психолого-педагогічна умова ефективності пропедевтичної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушеннями мовлення.

Метою нашого експериментального дослідження було вивчення стану професійної компетентності майбутніх спеціальних педагогів – логопедів закладу освіти. Для досягнення цієї мети перед нами були поставлені наступні завдання: 1) описати основні складові компоненти та визначити критерії професійної компетентності спеціального педагога; 2) розробити завдання для

визначення професійної компетентності спеціального педагога; 3) визначити рівень становлення професійної компетентності серед здобувачів вищої освіти.

Для реалізації поставлених завдань була розроблена експериментальна методика, в яку ввійшли 3 блоки завдань теоретичного, технологічного та особистісного компонентів, кожне з яких мало чітко визначену мету.

Перший компонент – теоретичний, передбачає глибокі знання у галузі спеціальної педагогіки, спеціальної психології, логопедії; знання способів розв'язання проблемних, творчих завдань та ситуацій; гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань.

Другий компонент – технологічний (використання набутих знань у практичній діяльності) охоплює володіння сучасним інструментарієм спеціального педагога – логопеда; уміння організовувати навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості кожної дитини; володіння різними методами, прийомами і формами організації корекційно-розвивальної роботи із дітьми; врахування вікових, психологічних, індивідуальних особливостей дітей; володіння психолого-педагогічною, логопедичною діагностикою; уміння здійснювати корекційну індивідуальну роботу на основі результатів діагностики; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід корекційного процесу та профілактики порушень розвитку дітей; прогнозувати розвиток дитини з урахуванням особливостей її розвитку.

Третій компонент – особистісний, включає важливі особистісні характеристики спеціального педагога – логопеда.

З метою виявлення професійних знань, умінь та навичок були розроблені спеціальні картки з питаннями для студентів, які передбачали їх письмове виконання.

Після проведення констатувального експерименту ми можемо зробити такі підсумки: здобувачі вищої освіти першого та другого рівнів 3, 4 курсів та магістратури, спеціальності 016 Спеціальна освіта під час систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, показали, що загальний рівень професійної компетентності до подальшої логопедичної роботи недостатній і потребує подальшого розвитку та покращення.

Аналіз результатів констатувального експерименту, дозволив встановити, що професійна компетентність студентів-логопедів, зокрема вміння та знання практичної спрямованості, знаходяться здебільшого на середньому рівні; студентам важко застосувати свої теоретичні знання у практичних питаннях.

Висновки. Таким чином, виникла необхідність у розробці змісту і методики практично-розвивального навчання, спрямованого на подолання виявлених неточностей та недосконалостей, які перешкоджають повноцінному, якісному навчанню студентів, та не дають можливості використовувати теоретичні та практичні знання та вміння у логопедичній роботі.

У зв'язку з вище викладеним, метою нашої подальшої роботи є формування та розвиток у майбутніх спеціальних педагогів – логопедів уміння використовувати теоретичними знання в практичних ситуаціях; уміння вирішувати найоптимальнішим способом педагогічно-логопедичні ситуації та

розвиток особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливим освітніми потребами.

Література

1. Боровцова Л. Пути повышения квалификации и профессионального мастерства учителя-логопеда ДОУ // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 2. – С. 93.
2. Савенкова Л. Комунікативність учителя//Початкова шк. – 1998. – № 8. – С. 49-51.
3. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93–94.
4. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://images/content/nashi_vydanya...upr

УДК 377.34

Андрійчук І. П.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного
університету ім. В. Гнатюка,
ivanna.andriychuk@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства характерним є достатньо динамічне зростання знань у всіх сферах людського життя, що вимагає застосування нових підходів до їх усвідомлення, засвоєння та ефективного використання, і полягає у переосмисленні ролі підготовки фахівців сучасного покоління. Саме розвиток творчого мислення допомагає вдосконалити будь-яку діяльність, знаходити вихід з будь-якої ситуації, дає можливість самовдосконалюватись, а отже, і досягати високих результатів у своїй професійній діяльності та житті.

Одну з найважливіших ролей у формуванні, розвитку й реалізації інтелектуального капіталу відіграє вищий навчальний заклад, який безпосередньо формує людський капітал суспільства. Його головне завдання – підготувати фахівців, здатних і бажаючих створювати й сприймати зміни й нововведення. Саме здатність ефективно продукувати нові найсучасніші знання і доносити їх до споживачів (студентів та слухачів), формувати нові генерації висококваліфікованих фахівців і адаптувати їх до мінливих вимог ринку визначають конкурентоспроможність національної системи освіти і конкретних вищих навчальних закладів.

У динамічному світі, що пред'являє неабиякі вимоги до сучасних освітніх закладів, з'являється немало педагогічних інновацій, що створюють можливості для якісних перетворень в їх діяльності. У плануванні професійного та життєвого шляху звертає на себе увагу творчий аспект.

Предметом дослідження українських і зарубіжних учених стали

психологічні теорії професійного розвитку (Е. Берн, Д. Сьюпер, Дж. Голланд, Е. Еріксон, Е. Гінзберг, Є. Клімов та ін.); концептуальні положення визначення особистісних структур, що забезпечують готовність і виступають механізмами процесу самореалізації майбутнього педагога та створення умов для його творчої самореалізації (Л. Ведернікова, Т. Гура, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, В. Осьодло та ін.).

Мета роботи полягає у розкритті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури сутності дивергентного мислення та виокремленні напрямків роботи щодо розвитку творчого мислення майбутніх педагогів на етапі підготовки у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. В уявленні людини не існує готової моделі професійного та життєвого шляху, вона змушена діяти без опори на досвід чи приклади, тому що соціально-економічні умови та засоби досягнення цілей завжди унікальні, певного алгоритму дій щодо реалізації професійних планів не існує взагалі. Однак розв'язання завдань, пов'язаних із плануванням кар'єри та професійної самореалізації, можливе через розвиток усвідомлення особистісного ставлення до себе, до професійної діяльності, вміння розробляти альтернативні професійні сценарії, підвищення професійної активності, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нового сенсу професійної діяльності, узгодження амбівалентних відношень та установок, передбачення можливих труднощів.

На думку А. А. Реана, Н. В. Бордовської, С. І. Розума, мислення – це соціально зумовлений, нерозривно пов'язаний з мовою пізнавальний процес, який характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням зв'язків і відношень між об'єктами оточуючої дійсності. Л. Д. Столяренко, С. І. Самигін, вважають, що мислення – це найбільш узагальнена форма психічного відображення, яка встановлює взаємозв'язок між пізнавальними об'єктами.

Творче мислення є багатоступеневим процесом, який містить у собі постановку завдання, визначення того, що посідає важливе місце у цьому завданні, та знаходження нового шляху вирішення проблеми. Д. Перкінс відзначав, що процес пошуку й відбору є обов'язковими компонентами творчості, а цими засобами ми користуємось і для вирішення повсякденних завдань [2].

Загальний аналіз свідчить, що викладач виступає основною дійовою особою технологічного процесу, організовує його, забезпечує конкретні практичні взаємодії зі студентами, включає їх в справжню систему цінностей, посилює мотиваційну підтримку студентам, активізує їх творчий потенціал (А. К. Маркова, Г. Е. Муравйова та ін.) [1, с. 35-39]. Разом із правильним вибором засобів навчання необхідною умовою для ефективного формування творчого мислення у студентів є вміння викладача поєднувати різні методи навчання і дотримання його принципів. Володіння сучасними методами навчання (інформаційно-презентативними, алгоритмічно-дієвими, самостійно-пошуковими) є складовою психолого-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Першочергове місце посідає стиль спілкування між викладачем і студентами у процесі формування творчого мислення, а саме, на нашу думку: діалогізація освітнього середовища, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у практиці навчально-виховного процесу. Важливо, щоб морально-психологічний клімат у колективі студентів був спрямований на створення творчої атмосфери, усунення творчо пригнічених факторів і підтримку ініціативи студентів. Подібна психологічна атмосфера характеризується залученням всіх студентів у творчий процес, свободою від стереотипів, неконформністю суджень, ініціативністю і самостійністю студентів, їх інтересом та готовністю до творчої професійної діяльності. Для цього викладач повинен забезпечити взаємоповагу, опору на сильні сторони студентів, враховувати їх індивідуальні особливості, організувати навчальний процес в дусі співтворчості та небайдужого ставлення до успіху всіх і кожного.

Важливу роль відіграє матеріально-технічна база вишу, у якому навчаються студенти. В основі будь-яких професійно значущих якостей, будь-яких умінь і навичок лежать знання. Засвоєння необхідних знань студентами – найважливіше завдання освітнього процесу. Для отримання достатнього обсягу знань студенти повинні не тільки мати інтерес до навчальної праці та навички самостійної навчально-дослідницької діяльності, а й мати відповідні можливості. Це і літературний фонд, і комп'ютерне забезпечення, можливість користуватися інформаційними базами даних мережі Інтернет, і доступ до культурних цінностей суспільства. Цінним аспектом у розвитку творчого мислення є організація самостійної роботи студентів над собою, зокрема індивідуальні навчально-дослідні завдання, наукові (курсіві, дипломні) та інші дослідження за інтересами.

Висновки. Підводячи підсумок, слід зазначити, що творча активність студентів підвищується, коли викладач виявляє власну креативність. У процесі навчання він повинен створювати такий психологічний мікроклімат у колективі, у якому студенти відчували б себе вільно, справедливо, не боялися проявляти ініціативу. Для створення творчої атмосфери необхідно забезпечувати дух змагання, підкреслювати безумовну цінність кожного студента, а також цінність їх творчих ідей. Активність, ініціатива й творчий пошук майбутніх педагогів – необхідна умова формування творчої особистості та шлях до особистісної та професійної самореалізації.

Література

1. Артюшина М. В., Котикова О. М., Романова Г. М. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посібник. К.: КНЕУ, 2007. 528 с.
2. Perkins D. N. Creativity and the quest for mechanism. In R. J. Sternberg
E. E. Smith (Eds.). Psychology of human thought. New York, 1988. 256 p.

Бабій С. Б.

студентка факультету іноземних мов
кафедри німецької філології та методики
викладання німецької мови
ТНПУ імені Володимира Гнатюка

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Використання інтерактивних методів навчання є надзвичайно ефективним. Зміна різноманітних форм навчання допомагає сприймати матеріал незалежно від темпераменту чи особливостей студента, навчає аналізувати життєві ситуації, сприяє самовираженню, привчає ставитися до себе та інших як самоцінних особистостей.

Кожен метод навчання має сильні та слабкі сторони і за певних умов – об'єктивну цінність, що і визначає актуальність обраної теми.

Проблему інтерактивних технологій навчання іноземної мови досліджували такі вчені, як Близнюк О. І., Панова Л. С., Борзова Е. В., Гурвич П. Б., Дем'яненко М. Я., Лазаренко К. А., Мельник С. В., Кремень В. Г., Мильруд Р. П., Олійник Т. І., Пометун О. І., Савченко Г. А., Соловова Е. Н. та ін. Незважаючи на це, залишаються питання, що потребують подальшого опрацювання.

Традиційне навчання стає менш ефективним, все більшої актуальності набувають інтерактивні методи навчання. Аудиторія ж має приймати безпосередньо активну участь у процесі навчання, а не бути вільним слухачем.

Характеризуючи інтерактивні методи, підкреслимо, що вони мають свої позитивні сторони, а саме:

- розвивають інтерес до навчання;
- у навчальному процесі активно задіяна вся аудиторія;
- між учасниками панує атмосфера доброзичливості, взаємопідтримки та співпраці;
- на занятті організовується індивідуальна, парна, групова робота;
- застосовуються дослідницькі процеси, ділові гри, робота з документами, різними джерелами інформації, використовуються творчі завдання.

За допомогою інтерактивних методів навчання іноземних мов можна досягнути одночасно розвиток комунікативних умінь і навичок, емоційний контакт між слухачами, уміння працювати в команді, прислухатись до думки свого товариша та зняти нервову навантаженість слухачів, що дає можливість змінювати форми їх діяльності, переключати увагу на ключові питання теми.

Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, вирішення творчих завдань та спільне розв'язання проблем.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов стимулюють потребу студента в реалізації свого потенціалу. Головна ідея – це процес спілкування, у якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між аудиторією та

викладачем або студента зі студентом.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всієї аудиторії. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання співпраця), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлекс з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Під час використання інтерактивних методів навчання аудиторія вчиться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на підставі аналізу обставин і відповідної інформації, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організується індивідуальна, парна і групова роботи, дослідницькі проекти, рольові ігри, опрацьовується різні джерела інформації.

Педагог – це митець, який визначає різні форми та методи подачі матеріалу, залежно від того, як має відбуватися процес вивчення. У сучасному суспільстві все більшої популярності набирають інтерактивні методи навчання іноземних мов, які все ж базуються на традиційних.

Література

1. Інноваційні технології навчання від А до Я / упор. В. Волкова. – К. : Шкільний світ, 2011. – 96 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2005. – С. 192.
3. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В. Редько // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 28-36.

УДК 378.091.2:001.895

Бабовал Н. Р.

кандидат економічних наук,

викладач кафедри менеджменту та методології освіти ТОКІППО

nadiaspdfop@gmail.com

ОСВІТНІЙ КОУЧИНГ ЯК ТЕХНОГОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Трансформаційні та глобалізаційні процеси, які відбуваються у суспільстві, вимагають нових підходів до вирішення проблем підготовки та підвищення кваліфікації педагогів в освітніх установах.

Одним з важливих підходів у формуванні та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є коучинговий. Вивчення коучингу в освітніх закладах зумовлена наступними обставинами: складністю завдань, які стоять сьогодні перед педагогами й освітніми установами; динамічністю і різноманітністю завдань, які неможливо розв'язати традиційними шляхами; високою конкуренцією на ринку освітніх послуг між різними організаціями і установами, які потребують створення нових освітніх програм, зміни контексту навчального матеріалу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу науки про

коучинг становлять праці таких зарубіжних науковців: Е. Стака, Р. Ділтса, Ф. Сендала, Д. Уйтмора та ін. Щодо досліджень коучингу серед вітчизняних науковців, можемо виокремити праці Ю. Кравченка, О. Тищука, Т. Борова, О. Бородієнка, Н. Горук, С. Романова та ін. Проте, незважаючи на наявність значної кількості досліджень технології коучингу в різних галузях, невирішеними залишаються окремі її аспекти. Таким чином, потребує глибшого вивчення саме впровадження коучингу в освітню галузь.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні освітнього коучингу як технології, яка сприяє професійному розвитку педагога в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою технологією науково-методичного супроводу професійного розвитку педагога виступає освітній коучинг (від англ. *coaching* – наставляти, надихати, тренувати, підготовляти до вирішення певних завдань), система андрагогічних принципів і прийомів, що сприяє розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей, а також забезпечує максимальне розкриття та ефективну реалізацію цього потенціалу [1; 2].

Основними завданнями реалізації освітнього коучингу в системі післядипломної освіти є: створення єдиного диференційованого акмеологічного освітнього простору для неперервного розвитку педагогічної майстерності вчителя за індивідуальними освітніми траєкторіями; забезпечення інноваційного, науково-методичного, психолого-педагогічного, інформаційно-комунікаційного супроводу педагогічних працівників для неперервного розвитку їх педагогічної майстерності; впровадження диференційованих, багатоваріантних, диверсифікованих за профілем програм, форм освіти дорослих з урахуванням фахових запитів, індивідуальних потреб, компетентнісного (професійного, особистісного, соціального) досвіду фахівців.

Освітній коучинг в умовах післядипломної освіти проходить такі етапи: установлення партнерських взаємовідносин між коучем і педагогічним працівником, педагогічним колективом; спільне визначення професійних завдань для досягнення конкретної мети; дослідження поточної проблеми; визначення внутрішніх і зовнішніх акмеологічних факторів на шляху до запланованого результату; вироблення і аналіз потенційних можливостей для подолання професійних труднощів, перешкод у вирішенні проблем; вибудовування «моделі професійно-особистісного зростання», що передбачає вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій у формі індивідуальної освітньої траєкторії, проекту розвитку педагогічної майстерності тощо; домовленість про те, що конкретно має бути зроблено до певного терміну і в які терміни. Кожне наступне коучинг-заняття завжди починається з огляду того, що зроблено, чого вдалося досягти і що можна було зробити краще. Тобто коучинг не закінчується генеруванням та відбором ідей, а включає ще й спонукання, планування і контроль (моніторинг) реалізації рішення, оцінку його ефективності [2; 3].

У результаті застосування освітнього коучингу в системі післядипломної освіти кожен педагогічний працівник має навчитися: проектувати власну

систему самоорганізації і саморозвитку, самостійно планувати розвиток педагогічної майстерності з урахуванням педагогічних здібностей, якостей і потенційних можливостей, потреб і запитів; визначати найближчі й подальші перспективи розвитку; використовувати власний досвід (соціальний, професійний, особистісний) в якості джерела навчання; бути зорієнтований на досягнення стану «акме»; витримувати конкуренцію на ринку освітніх послуг інформаційного суспільства; активно зреалізовувати освітні проекти національного масштабу тощо.

Освітній коучинг спирається на загальновідомі методи освіти дорослих (спостереження, опитування, бесіда, тестування, моделювання тощо), метатехнології (інтерактивні, практико-зорієнтовані, тренінгові, адаптивні, акмеологічні, компетентнісно-зорієнтовані, ігротехнології), також має власні стандартизовані та апробовані процедури, моделі і технології самоактуалізації (*SMATR, GROW*, самокоучинг) [2].

Освітній коучинг передбачає системність, цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу тощо.

Доцільність освітнього коучингу в системі післядипломної освіти полягає у підвищенні продуктивності та якості професійно-педагогічної діяльності; неперервному акмеологічному розвитку персоналу; в сталій мотивації до навчання протягом життя; покращенні взаємин; збільшенні часу для менеджера освіти; збільшенні конструктивних ідей; мобільності, швидкості й ефективності реакції в критичних ситуаціях; діагностиці й моніторингу освітнього процесу; гнучкості та адаптивності до змін.

При впровадженні освітнього коучингу в систему післядипломної освіти необхідно дотримуватися таких принципів побудови відкритої освіти дорослих, ідей андрагогічного навчання, а саме: неперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, гнучкості та мобільності, випереджувального професійного розвитку, мережевої діяльності, індивідуалізації та диференціації, організаційної динамічності, гнучкості і партнерства, технологічності, науково-методичного супроводу, відсутності експертної позиції, поетапного, ієрархічності розвитку, моніторингу якості, усвідомленої перспективи [2; 3].

Висновки. Отже, використання освітнього коучингу в системі післядипломної освіти сприяє підвищенню якості освітніх послуг та забезпеченні на цій основі конкурентоспроможності педагогічних працівників відповідно до європейських стандартів і найкращих вітчизняних традицій.

Література

1. Рудницьких О. В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського у-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* 2014. № 2(8). С. 173-176.
2. Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини.* 2014. № 3 (14). С. 13-19.

3. Хмельницька О. С. Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений*. № 6 (46). 2017. С. 315-319.

Mariola Badowska

doktor nauk, adiunkt Akademii Humanistycznej
im. Aleksandra Gieysztor w Pułtusk

NAUCZYCIEL AKADEMICKI W OBLICZU MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA WSPÓŁCZESNYCH MASS MEDIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Mass media, zwane inaczej środkami masowego przekazu, od dawna są nieodłącznym elementem naszego życia. Przez wiele lat głównym medium przekazu były książki, prasa, radio i telewizja (media tradycyjne), jednak wraz z rozwojem technologii informatycznych, najbardziej rozpowszechnionym medium stały się media elektroniczne, a głównie internet dzięki któremu, każdy ma dostęp do bogatego zasobu informacji i rozrywki, a także swoistej aktywności; m. in. poprzez możliwość bezpośredniej komunikacji, tworzenia i przekazywania wiadomości, umieszczania swoich wypowiedzi i komentarzy.

Współczesna technologia informatyczno-komunikacyjna staje się coraz bardziej popularnym narzędziem wykorzystywanym przez młode pokolenie. Dlatego jedną z ważniejszych kompetencji nauczyciela akademickiego jest umiejętność posługiwania się nowymi programami i aplikacjami, które mogą służyć jako narzędzia wspierające proces nauczania i uczenia się osób studiujących. Zastosowanie nowoczesnych technologii wymusza konieczność ciągłego doskonalenia swoich umiejętności w tym zakresie, ale także wymaga od nas odchodzenia „od transmisyjnego modelu nauczania» [1], przeformułowania tradycyjnej roli nauczyciela jako przekazującego wiedzę - w kierunku mentora,

partnera dzielącego się doświadczeniem, inspiratora i pomocnika osoby studiującej, w procesie zdobywania przez nią wiedzy i w jej autonomicznym rozwoju.

Dzisiaj mamy wiele przykładów na to, że młodzi ludzie chętnie korzystają z technologii cyfrowych, co nierzadko wiąże się z niewłaściwym, a wręcz szkodliwym ich wykorzystywaniem [2]. Stąd od wielu lat przyświeca nam idea, by wdrażać nowe technologie edukacyjne i edukację medialną na kierunkach pedagogicznych, by przyszli pedagodzy i nauczyciele zostali wyposażeni w kompetencje cyfrowe [3, s. 4-13; 4, s. 7-8]. Lecz by sprostać temu zadaniu, my nauczyciele akademicy, także musimy rozwijać własne kompetencje cyfrowe i tworzyć nowoczesne zasoby edukacyjne dostosowane do nowej formy kształcenia.

Różnorodność narzędzi technologicznych które mogą być wykorzystane do realizacji zajęć akademickich stale się zwiększa. Oprócz możliwości używania różnorodnego sprzętu (komputery, laptopy, rzutniki, tablety, tablice interaktywne itp.), z roku na rok poszerza się oferta programów i aplikacji, które z powodzeniem mogą zastąpić i/lub uzupełnić tradycyjną formę przekazu. Dlatego pojęcie przestrzeni edukacyjnej ulega rozszerzeniu i przeobrażeniu, bo obecnie to już nie jest jedynie miejsce fizyczne w murach uczelni, ale również przestrzeń wirtualna definiowana i

tworzona na potrzeby słuchaczy/uczestników procesu edukacyjnego. Współczesna przestrzeń edukacyjna ulega wirtualizacji, dzięki temu osoba ucząca się może uczyć się w dowolnym miejscu i czasie oraz korzystać z bogatych internetowych zasobów informacyjnych [5].

Na wzrost znaczenia tzw. hybrydowych metod kształcenia ze względu na powszechność wykorzystania urządzeń informatyczno-komunikacyjnych przez młode pokolenie osób uczących się zwrócili uwagę - w swoim ostatnim raporcie z 2015 roku - eksperci analizujący tendencje i wpływ nowych technologii na edukację. Ich zdaniem niezbędne staje się wykorzystanie nowoczesnych technologii w kształceniu na uczelniach. Obecnie to obowiązkowy element, który powinien być wykorzystany przy planowaniu zajęć dla poszczególnych przedmiotów, gdyż media teleinformatyczne stały się „bramą do osobistej pracy i środowiska uczenia się, które ułatwiają eksplorację nowych przedmiotów w indywidualnym tempie dla każdego ucznia» [6].

Dostrzegając studenckie potrzeby, a także zalety nowych mediów, wielu nauczycieli zaczęło je stosować w swojej pracy dydaktycznej, co przyczyniło się do również do stopniowego rozwoju nauczania na odległość. Jako przykład kompleksowego i nowoczesnego podejścia do kształcenia, wskazują Uniwersytet M. Kopernika w Toruniu, w którym wychodząc naprzeciw potrzebom osób uczących się i dostrzegając zalety uczenia na odległość - utworzono nowy kierunek: pedagogika medialna w systemie e-learning [7; 7]. Jak czytamy na stronie - to pierwsze w Polsce studia stacjonarne wykorzystujące w szerokim zakresie metody i techniki kształcenia na odległość, uczące absolwenta praktycznego posługiwania się mediami i technologiami informacyjnymi, jako narzędziami pracy intelektualnej i twórczego samorozwoju, dzięki którym będzie mógł on rozwijać i wdrażać innowacyjne rozwiązania dydaktyczne. Studenci tego kierunku mają możliwość komunikowania się z wykładowcami korzystając z cyfrowych narzędzi komunikacyjnych tj. poprzez system wideokonferencyjny, czaty, fora dyskusyjne, e-maile itp. Nauczyciele akademicy zobowiązani do prowadzenia zajęć ze studentami wykorzystują różnorodne metody online. Są to po 1) metody prezentacji treści takie jak wykłady, opowiadania, pokazy, instruktaże, interaktywne lekcje, mapy myśli; po 2) metody oparte na współpracy czyli realizacja wspólnych projektów, debaty, konkursy online; po 3) metody integracyjne w tym quizy, ankiety, fora dyskusyjne, fora ekspertów, debaty, konkursy, wymiana opinii; po 4) metody rozwijające refleksyjne myślenie jak na przykład ćwiczenia praktyczne polegające na przygotowaniu własnego hasła, sloganu, cyfrowego obrazu - jako wyrażenia swojej wiedzy, własnych odczuć i zrozumienia treści zawartych w kursie danego przedmiotu; po 5) metody angażujące studentów do rozwiązywania prawdziwych problemów - na podstawie analizy konkretnego przypadku; a także po 6) gry i symulacje odwzorowujące rzeczywiste sytuacje, dzięki którym następuje aktywizacja uczestników kursu poprzez gry edukacyjne, wirtualne wycieczki i inne [8]. Ta krótka prezentacja metod pozwala na stwierdzenie, że przed nauczycielem akademickim stoi bardzo trudne zadanie. Musi on rozwijać swoje kompetencje zawodowe umożliwiające mu nauczanie w formie zdalnej tzn. musi opanować wiedzę z zakresu pedagogiki medialnej, nowych mediów i e-learningu.

Zdaje się, że nie możemy tego lekceważyć, bo tendencje do realizowania studiów (nauczania) on-line są nie do zatrzymania. Potwierdzeniem tego wniosku są wypowiedzi osób zajmujących się szkoleniami w wykorzystaniu nowych technologii w edukacji. „Bez e-learningu nie uda Ci się przygotować firmy do zmieniającego się świata. Żyjemy w czasach VUCA i musimy przygotować się na zmiany» [9]. O podobnych tendencjach mówią międzynarodowi eksperci podkreślający wpływ i wartość nowoczesnych technologii w szkolnictwie wyższym [10].

Jak ogromna jest dynamika oraz wpływ nowych mediów i technologii cyfrowych na metody i techniki kształcenia, możemy przekonać się czytając najnowsze doniesienia ze świata. Obecnie coraz powszechniej stosowane są szkolenia XR, które opierają się na wirtualnych symulacjach i aplikacjach mobilnej rzeczywistości rozszerzonej, co umożliwi uczącym się ćwiczyć swoje umiejętności w wirtualnym środowisku symulującym rzeczywiste sytuacje [11]. Czy niedługo zacniemy stosować również te technologie na naszych uczelniach? Czas pokaże.

Bibliografia

1. Plebańska M., Nauczyciel kluczową technologią w szkole – cyfrowe kompetencje nauczycieli /dostępny: <http://edukacjananowo.pl/nauczyciel-kluczowa-technologie-w-szkole-cyfrowe-kompetencje-nauczycieli1/>. - Warszawa, 2016.

2. Miłosz M., Truszczyńska L., Mass media w edukacji dla zrównoważonego rozwoju, w: Tanaś V., Welskop W. (red.), Mass media we współczesnym świecie, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, 2019. – 199-205 s.

3. Jasiewicz J., Filiciak M., Mierzecka A., Śliwowski K., Klimczuk A., Kisilowska M., Tarkowski A., Zadrożny J., Ramowy katalog kompetencji cyfrowych. - dostępny: https://cppc.gov.pl/images/uploads/zal.-13-Ramowy_katalog_kompetencji_cyfrowych.pdf

4. Załącznik nr 12a propozycja nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej / Zespół przy MNiSW. - dostępny: https://www.ncbr.gov.pl/fileadmin/user_upload/import/tt_content/files/zalacznik_nr_12a_propozycja_nowego_modelksztalcenia_nauczycieli_przedszkolii_edukacji_wczesnoszkolnej.pdf / . - Warszawa, 2018.

5. Morbitzer J., O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. - Labor et Educatio 3, 2015. - 411-430 s.

6. NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition, The New Media Consortium, 2015. – dostęp: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559357.pdf>

7. Wydział Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. - dostęp: http://www.edukacja.torun.pl/pedagogika_medialna/

8. Kwiatkowska W., Majewska K., Skibińska M., Pedagogika medialna na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu jako przykład studiów stacjonarnych w formie online / E-mentor nr 1 (68) / 2017. - Warszawa: Szkoła Główna Handlowa /dostęp: <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/68/id/1288>

9. Polakowski B., 7 faktów na temat e-learningu, które musisz znać, 2019. – dostęp: <https://bartekpolakowski.wordpress.com/2019/02/24/7-faktow-na-temat-e-learningu-ktore-musisz-znac/>

10. Thalheimer W., Does elearning work? What the scientific research says! 2017. Available at <http://www.work-learning.com/catalog.html>

11. XR Will Save Enterprise \$13.5 Billion In Training Costs, Superdata A Nelson Company, - New York, 2019. https://www.superdataresearch.com/xr-training/?fbclid=IwAR0H72iD3bb5BQqWjrmajQZButiPHmN_bRQABwCva8VbJn-

УДК 371.32

Байдюк Л. М.

викладач-стажист кафедри фахових методик
та інноваційних технологій у початковій школі

Сич М. В.

студентка III курсу факультету початкової освіти Уманського
державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
lubovsoroka17@gmail.com

МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ОСНОВА МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Процес підготовки майбутнього вчителя зумовлений модернізацією освітніх процесів та потребує постійного вдосконалення. Вимоги, що висуває сучасність, зростають, і вчителю все складніше виконувати обов'язки та функції, покладені на нього суспільством. У зв'язку з цим професійна підготовка педагога підлягає глибокому, поетапному аналізу; вводяться нові навчальні дисципліни, апробуються розроблені спецкурси, пропонуються інноваційні навчальні та виховні технології. Серед цих заходів особливе місце займає моделювання педагогічних ситуацій як засобу підготовки студентів до соціалізації учня початкової школи. Моделювання широко використовується в різноманітних галузях науки, техніки, виробництва і є однією із характерних особливостей пізнання об'єктивної дійсності. Однак у філософській літературі воно трактується як метод наукового пізнання, який спроможний узагальнити в собі теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію. Моделювання як метод навчання відоме в методиках природничо-математичного спрямування, зокрема як математичне, фізичне чи комп'ютерне моделювання.

Розглянемо поняття *моделювання*. Під моделюванням розуміють дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудову і вивчення моделей реально існуючих об'єктів. Необхідність у методі моделювання виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого реального об'єкта неможливе або виникають труднощі у зв'язку з недоступністю об'єкта, певних етичних обмежень або великих витрат (часових, трудових, фінансових та ін.).

Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний зі створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здатності людини до абстрагування, то процес моделювання можна вважати різновидом абстрактно-логічного пізнання.

Для розкриття поняття моделювання в педагогіці та психології

використовуються різноманітні категорії: «відтворення», «відображення», «аналогія», «відповідність», «схожість» та ін.

Поняття *моделювання*, на думку В. Ф. Паламарчука, – це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу [3, с. 46].

В. О. Штофф розглядає використання методу моделювання в тих випадках, коли йдеться про необхідність управління складною системою та про прогнозування результатів її функціонування. Він вважає, що модель повинна допомагати встановлювати, яким чином деякі сторони явища впливають на інші сторони або на явище в цілому. Якщо побудована досить правильна модель, то ці питання можна з'ясувати під час проведення дослідів на моделі. Хоча, як зазначає вчений, основні характеристики об'єкта, що досліджується, залишаються незмінними [4, с. 112].

Під моделюванням ми розумітимемо діяльність, у процесі якої будується модель педагогічного процесу з метою отримання нової інформації про об'єкт, що вивчається.

У педагогіці метод моделювання має на меті створення педагогічних ситуацій, які б дали змогу вирішити певну проблему. Педагогічне моделювання є невід'ємною формою всіх видів педагогічної роботи: дослідження, діагностики, консультування та корекції.

У психолого-педагогічній літературі існують різні підходи до трактування терміна *педагогічна ситуація*. Н. В. Гузій розглядає педагогічну ситуацію як фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості [1, с. 59].

Розглянемо сутність дефініції *моделювання педагогічних ситуацій*.

В. А. Ковальчук під моделюванням педагогічних ситуацій розуміє проектування стратегії дій учителя й практичної її реалізації на основі використання системи методів. Тому дослідник виділяє методичні основи розв'язання педагогічних ситуацій як сукупність засобів, умов, пов'язаних у системі логікою процесу досягнення очікуваного результату, що складає алгоритмічні евристичні елементи процесу розв'язання [2].

На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій – це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами, а взаємостосунки між учасниками діяльності складаються не природно, вони організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто умовно. Метою моделювання педагогічних ситуацій є формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи у школі.

У процесі моделювання педагогічних ситуацій ми виділяємо три етапи:

- *аналітичний*, що починається з аналізу й оцінювання поставленого завдання і закінчується формуванням самої ситуації, яку необхідно змоделювати;

- *проективний*, який пов'язаний з плануванням форм, методів і засобів моделювання педагогічних ситуацій та методичною розробкою уроку,

фрагменту чи позакласного виховного заходу;

- *виконавчий*, що являє собою реалізацію замислу та практичне відтворення розробленого проекту.

Моделювання педагогічних ситуацій дає змогу виявити й закріпити в майбутніх учителів початкової школи такі якості, які не визначаються тривалістю, стажем роботи, а вимагають спеціальної підготовки. Використання модельованих педагогічних ситуацій у навчальному процесі вищої школи і включення в них студентів сприяють формуванню позитивного ставлення до вчительської професії, підвищення ступеня емоційно-особистісної залученості в активну діяльність, набуття досвіду вирішення педагогічних проблем. Саме ці показники складають важливі компоненти професійної позиції вчителя. Включення студентів у ситуації, які моделюють майбутню професійну діяльність, забезпечують реалізацію принципу єдності свідомості й поведінки як основи цілісності досвіду особистості, дає змогу осмислити галузь професійної праці вчителя, усвідомити способи й побачити шляхи свого професійного становлення. Програвання типових ситуацій із шкільного життя закріплює орієнтації, які визначають стійкість професійної поведінки, залежність від тих чи інших ситуативних обставин. Моделювання педагогічних ситуацій закріплює цінності, орієнтації майбутнього вчителя, додає їм певну спрямованість, дозволяє переконатися у своїх професійних можливостях і здібностях.

Отже, моделювання педагогічних ситуацій у ВНЗ дає змогу розкрити перед студентами соціальний сенс учительської професії, основні її кваліфікаційні характеристики, забезпечити тісний зв'язок педагогічної теорії з шкільною практикою, побачити типові труднощі, з якими вчитель стикається у своїй повсякденній практиці, й визначити шляхи їх подолання, а це, у свою чергу, зможе забезпечити формування в них основ професіоналізму.

Література

1. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методичні та теоретичні аспекти: [монографія]. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: Сутність, типологія, технологія розв'язання. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 152 с.
3. Паламарчук В. Ф. Технеінтелекту (технологія інтелектуальної діяльності учнів). Суми: ВВП «Мрія -1» АТД, 1999. С. 46.
4. Штофф В. А. Моделирование и философия. М., 1976. 168 с.

Балендр А. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри
англійської мови
Національної академії
Державної прикордонної служби
України ім. Богдана Хмельницького
drbalen@i.ua

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ КОРДОНУ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Сьогодні Державна прикордонна служба України (ДПСУ) активно впроваджує загальноєвропейські стандарти підготовки, що вимагає посилення співпраці з провідними зарубіжними прикордонними відомствами. Тому метою дослідження є виявлення сучасних напрямів підготовки фахівців з охорони кордону в країнах європейського союзу (ЄС), адже вивчення зарубіжного, а особливо європейського досвіду, є джерелом реформування і виявлення сучасних тенденцій розвитку системи підготовки представників правоохоронних відомств, а також сприяє імплементації прогресивних ідей цього досвіду в систему професійної підготовки фахівців різних категорій прикордонного відомства України.

Сучасна підготовка прикордонників країн ЄС відбувається відповідно до уніфікованих освітніх стандартів, які визнані усіма європейськими прикордонними відомствами. Розроблена Уніфікована програма підготовки прикордонників країн ЄС створена таким чином, щоб її можна було впровадити у відповідні навчальні програми на національному рівні [1]. Опис результатів навчання в програмах спільної підготовки заснований на таксономії цілей навчання Б. Блума й узгоджений з Галузевою рамкою кваліфікацій сфери охорони кордону країн ЄС. Шляхом вивчення нормативно-правових документів та уніфікованих освітніх стандартів сфери охорону кордону в країнах ЄС було виявлено такі сучасні напрями підготовки європейських фахівців цього профілю: уніфікація стандартів підготовки європейських фахівців з охорони кордону; розвиток інтеперабельності (оперативної сумісності) персоналу прикордонних відомств різних країн ЄС; розвиток дистанційної освіти й інформаційно-комунікативних технологій (особливо на основі технологій віртуальної і доповненої реальності), розвиток спільної прикордонної освітньо-інформаційної веб-платформи; формування загальноєвропейської системи забезпечення якості підготовки прикордонників; розвиток методичної системи підготовки європейських фахівців з охорони кордону в умовах кроскультурного середовища; підвищення вимог до формування професійної іншомовної компетентності прикордонників; розвиток міжнародного співробітництва прикордонних відомств країн ЄС у сфері підготовки персоналу; розвиток мережевої взаємодії європейських прикордонних закладів освіти та розширення мережі партнерських академій; розвиток наукових досліджень та грантів в

процесі підготовки фахівців з охорони кордону в країнах ЄС; розвиток мобільних технологій в підготовці прикордонників; запровадження зовнішньої акредитації прикордонних навчальних курсів; розвиток академічної та професійної мобільності фахівців з охорони кордону в країнах ЄС та викладачів прикордонних закладів освіти; формування механізму визнання результатів навчання у неформальній та інформальній освіті; розвиток системи підготовки викладачів (тренерів, інструкторів) прикордонного напрямку та забезпечення їх загальноєвропейської сертифікації.

Зроблено висновок, що умови сьогодення вимагають від персоналу ДПСУ відповідності стандартам професійної підготовки в країнах ЄС, що передусім передбачає, активне впровадження інновацій та ефективних практик у цій сфері. Тому виявлені сучасні напрями підготовки фахівців з охорони кордону в країнах ЄС уможливають прогнозування імплементації прогресивних ідей європейського досвіду у систему підготовки фахівців з охорони кордону в Україні. Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо дослідження та узагальнення досвіду інтеграції європейських освітніх стандартів у систему підготовки українського прикордонного відомства.

Література

1. Balendr, A. (2018). Current Status and Prospects for the Quality Assurance in Border Guards Training: European Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(4), 20-25.

УДК 7.018.018.46;371.315;371.315.6

Барабаш О. Д.

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з наукової роботи
Івано-Франківського ОІППО
barabash.olya@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Формула успіху Нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, що відображають сучасне бачення освіти як суспільного явища. Поруч з організаційно-педагогічними умовами виховання та соціалізації, такими як освітнє середовище, нова структура, новий зміст, також виділено педагогіку партнерства. Її розглядають як шлях досягнення цілей, основний спосіб взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Саме педагогіка партнерства нині відображає остаточний перехід від стосунків «суб'єкт – об'єкт» до «суб'єкт – суб'єктної» взаємодії, фіксує суб'єктність як сучасну норму (вимогу) педагогічного впливу.

Різні аспекти проблеми знайшли відображення у публікаціях багатьох психологів та педагогів (В. Сухомлинський, О. Вишневецький, Ш. Амонашвілі, В. Андрієвська, Г. Бал, В. Семиченко, І. Підласий, С. Лисенкова, В. Шаталов та ін.). Найбільш поширеною є точка зору, що основою партнерства є демократичне та гуманне ставлення до дитини, забезпечення її права вибору,

свободи діяльності. Найяскравіші приклади гуманного ставлення до дітей знаходимо в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. В окремих публікаціях йдеться про характеристики роботи зі змістом навчального матеріалу, зокрема робота на високому рівні трудності, яка сама по собі мотивує учня (Є. Ільїн, В. Шаталов, І. Волков та ін.). Багаторічний досвід реалізації педагогіки партнерства представлений в теорії та практиці розвивального навчання (В. Рєпкін, Н. Рєнкіна, О. Дусавицький, І. Старагіна та ін.). Цю ідею розгортають як партнерство в навчальній діяльності, ініціативність та самостійність, прийняття та реалізація дитиною власних рішень, оцінка наслідків своїх дій, здатність до самозмін. Водночас потребують уточнення педагогічні умови реалізації цієї ідеї в умовах Нової української школи.

Мета статті: виокремити педагогічні умови реалізації педагогіки партнерства у початковій школі.

Партнерство передусім передбачає освоєння учнями певних моделей поведінки. Спочатку їх демонструє вчитель, а згодом закріплює у вигляді спільних правил поведінки під час ведення дискусії чи діалогу. Коли йдеться про урок як навчальний діалог учителя з учнями, то мається на увазі не тільки ситуація «запитання – відповідь», а відповідна професійна позиція вчителя стосовно учнів. У її основі намагання зробити дітей активними учасниками процесу пізнання, залучити до спільної пошукової діяльності, яка може мати

форму гри, дослідження, проекту. Для цього вчителю необхідно здійснювати «режисуру» спільних дій, постійно послуговуватися відкритими запитаннями, які стимулюють самостійність мислення. Як педагогічну умову ми виділили залучення дітей до спільного визначення мети діяльності, обговорення важливих рішень та кроки, підтримання пізнавального інтересу, спонукання до формулювання власних запитань, персоніфікованих висловлювань, прийняття аргументованих рішень. Для того, щоб учневі стали зрозумілими «межі» партнерської взаємодії, педагогу необхідно підтримувати зворотній зв'язок, спонукати його до рефлексивної оцінки, відтреновувати вміння здійснювати контроль та оцінку власних дій.

Однією з педагогічних умов реалізації педагогіки партнерства є участь учителя як рівноправного учасника діалогу, який має право висувати гіпотези, пропозиції, висловлювати власні думки. Його дії та висловлювання є відкритими для критики так само як і всіх інших учасників спілкування. Тут доречним буде скористатися тим, як розуміють природу людини та її розвиток в гуманістичній психології, зокрема принципу недирективності у взаємодії: невизначеність, спрямованість на активізацію внутрішніх резервів особистості, пов'язаних із прагненням та здатністю розвиватися, високу міру відповідальності суб'єкта за результати, створення атмосфери поваги та позитивності тощо.

Ще одна педагогічна умова реалізації педагогіки партнерства стосується дій учителя як фасилітатора. Це нова професійна роль педагога, яка полягає в тому, щоб керувати роботою групи, фіксувати та впорядковувати інформацію. Своїми діями вчитель демонструє, що приймає всіх учнів, позитивно на них реагує, організовує бесіди та дискусії у великих та малих групах, ставить

відкриті запитання, заохочує до персоніфікованих та самостійних висловлювань, допомагає у прийнятті рішень, формулюванні висновків, вирішенні конфліктних ситуацій.

Отже, педагогіка партнерства є частиною нового освітнього середовища, необхідною умовою досягнення обов'язкових результатів навчання, у тому числі й компетентностей. Це вимагає постійного професійного зростання педагогів, опанування новими технологіями (методиками) навчання, новими способами професійної діяльності. Перспективою подальших розвідок є розроблення та використання в системі післядипломної освіти навчальних програм, тренінг-курсів для набуття педагогами необхідних компетентностей, забезпечення послідовності етапів навчання та практики для апробації отриманих способів професійної діяльності.

Література

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗИН, 1997. – 136 с.
2. Б'юджентал Дж. Третя сила у психології / Дж. Б'юджентал // Гуманістична психологія: антологія в 3 томах ; за ред. Р. Трача, Г. Балла. – К. : Пульсари, 2001. – С. 80-90. – (Т. 1. «Гуманістичні підходи в західній психології ХХ століття»).
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : [навч. посіб.] / О. Вишневський. – 3-тє вид., доопрацьов. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності: [навч. посіб.] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
5. Сухомлинський В. Вибрані твори. Серце віддаю дітям. Народження громадянина, Листи до сина / В. О. Сухомлинський . – К. : Рад. школа, 1977. – Т 3.

УДК 378

Барсуковська Г. П.

старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології

Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка

Бухтата Т. В.

студентка Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР ТА ВПРАВ НА ПОВІТРІ

Постановка проблеми. Протягом багатьох десятиліть актуальним залишається питання підвищення рухової активності дітей дошкільного віку. У

результаті наукових пошуків дослідники одностайні у твердженні, що ігри з елементами спорту є важливим засобом підвищення активності дітей. Наше суспільство стурбоване фізичним здоров'ям молодого покоління, а ігри та вправи з елементами спорту проводяться в основному на відкритому повітрі, що, отже, подвоює, а то і потроює оздоровчий вплив на організм дитини [2]. Саме це дає усвідомлення про необхідну якісну підготовку майбутніх вихователів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до навчання дітей дошкільного віку елементів спортивних ігор і вправ вивчали О. Богініч, Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Курок, Ю. Коваленко, С. Петренко та ін.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати особливості підготовки майбутніх фахівців закладу дошкільної освіти до проведення ігор та вправ спортивного характеру в природному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Важливо, щоб у закладах дошкільної освіти працювали професіонали, які розуміють ступінь відповідальності за виховання дітей, які знають сутність педагогічного процесу, особливості та закономірності педагогічного впливу на дошкільників, які вміють бачити цілі у вихованні та розвитку дітей, вірно обирають методи та засоби педагогічного впливу та грамотно аналізують досягнуті результати.

Професійна підготовка майбутніх вихователів до проведення ігор та вправ спортивного характеру здійснюється під час вивчення дисциплін фізкультурно-оздоровчого спрямування, метою яких є засвоєння студентами основ професійної діяльності педагога у галузі фізичного виховання дошкільників, практичними вміннями та навичками активних форм роботи з фізичної культури. У закладах вищої освіти передбачається проведення лекційних і практичних занять та організація самостійної (індивідуальної) роботи студентів. Індивідуальна робота спрямована на поглиблене вивчення навчального матеріалу [3].

Провідною формою навчання у вищому навчальному закладі є лекція. Цільове призначення її полягає в наданні базової інформації з певної теми, окресленні проблем, які вона містить, озброєнні студентів основними поняттями, що полегшують їм подальшу роботу над матеріалом.

Під час лекційних занять студенти отримують знання з методики проведення ігор та вправ спортивного характеру на повітрі у різних вікових групах. Використовуються різні види лекцій: традиційні та нетрадиційні. До традиційних видів лекцій відносять вступну, ознайомлювальну, настановчу, тематичну, підсумкову, оглядову. Методично правильно організована лекція дає змогу реалізувати такі завдання: передати значний обсяг інформації слухачам; сприяти розвитку різних видів пам'яті (зорової, моторної, слухової); мислення; уваги; активізувати студентів. Однак лекція, що відповідає цілям особистісно орієнтованого навчання, повинна, окрім вище вказаного, формувати інтерес і прагнення до учіння, наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обмінові знаннями, досвідом і почуттями. З цією метою ефективним є використання нетрадиційних видів лекцій:

проблемна лекція, міні-лекція, лекція-конференція, лекція-бесіда, лекція-брифінг [4].

Однією з форм навчання майбутніх вихователів є практичні заняття. Під час проведення практичних занять студенти вчаться планувати та добирати ігри на повітрі, розробляють конспекти спортивних ігор для дітей дошкільного віку, моделюють їх, розробляють та виготовляють дидактичний, наочний матеріал та інвентар для ігор, вивчають та аналізують результати сучасних наукових досліджень та передового педагогічного досвіду.

Необхідно на практичних заняттях створити такі умови, за яких ці заняття сприяли б не тільки закріпленню, поглибленню, систематизації знань студентів, а й впливали б на формування відповідного ставлення до цих знань, розвитку активності, творчого мислення, відпрацювання професійних умінь і навичок, здатності користуватися своїми знаннями.

Важливою формою організації навчання є самостійна робота студентів. Саме цей спосіб діяльності приводить студента або до одержання зовсім нового, раніше невідомого йому знання, або до поглиблення й упорядкування вже наявних знань. Студенти виконують завдання самостійної роботи відповідно до кожного модуля, а саме: створюють презентацію власної класифікації ігор для дітей дошкільного віку; авторську модель сучасного програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей; розробляють алгоритм педагогічного супроводу проведення гри, урахувавши структуру ігрової діяльності, класифікацію ігор, провідні підходи, педагогічні методи та прийоми щодо педагогічного супроводу іграми та вправами.

Висновки. Застосування різноманітних форм, методів у процесі навчання сприяє створенню умов для глибокого й повного засвоєння студентами навчального матеріалу, вирішенню навчальних і професійних проблем, розвитку творчих здібностей студентів. Це все формує у студентів здатність до організації фізкультурно-ігрової діяльності з дошкільнятами.

Література

1. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. [2-ге вид., перероб. та доп.] Суми: Університетська книга, 2008. 428 с.
2. Богініч О. Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами гри. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
3. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. Запоріжжя, 2008. 59 с.
4. Загородня Л. П., Титаренко С. А., Барсуковська Г. П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. / заг. ред.: Л. П. Загородня. Суми: Університетська книга, 2011. 272 с.

**INTERNATIONAL UNIVERSITY MOBILITY – THE
DEVELOPMENT AND MEANING OF INTERNATIONALISATION
PROCESSES AT THE UNIVERSITY COLLEGE OF TEACHER EDUCATION
VIENNA AND THE IMPORTANCE OF ERASMUS+ TO THIS
DEVELOPMENT**

Internationalisation at universities

Many universities start internationalisation processes and these processes are generally welcome by the institutions. Hardly any university does not want them. In the past, trips to other universities and guest lectures were organised and integrated into the schedule. These experiences are now the basis for new concepts and strategies to further develop universities.

Terms like «Internationalisation of universities» or «Intercultural curricula», but also «internationalisation@home» have been closely linked with Erasmus programmes and Erasmus mobility for three decades.

Teichler (2007) states that nowadays universities see the challenge to find answers to the internationalisation processes of everyday life and that they have to become more international as well. Internationalisation is not a minor topic any longer, it concerns all areas and tasks. Internationalisation makes students, teachers and researchers more mobile. Universities develop new courses, which cross borders and integrate partners from different countries. Collaboration in research is a global phenomenon, English is used as the scientific lingua franca. (cf. Teichler 2007, p. 9)

Internationalisation is seen as an interdisciplinary issue, affecting all areas of universities and therefore most questions concerning development. International students and academics, international projects and networks are seen as important and are valued as characteristic features of research in general and of the excellent quality of the university (cf. Fiorioli&Shovakar 2016, p. 27).

Greiner (2017) analyses internationalisation as well. Content, organisation of international teaching and development possibilities, the mobility of individuals and the cooperation of tertiary higher education systems – all of these are influenced by internationalisation, it is a cross-sectional task (cf. Greiner 2017, p. 76).

Many universities have internationalisation in their guiding principles and international cooperation as part of their profile. Many regions work together in partnerships or bilateral and strategic cooperation (cf. Shovakar 2016, p. 27).

All Austrian universities participate in European programmes and have international partnerships. One of the priorities is to raise the number of outgoing mobilities. More than two thirds of the universities believe that «internationalisation@home», which was made possible because of incoming students and academics, and offering English lectures and seminars are important tools for internationalisation.

A study concerning the internationalisation of higher education (De Wit et al. 2015), carried out by the European Parliament, provides a clearer and more detailed

view on the concept of the internationalisation, as it has already been proposed by Jane Knight in the late 90s: "...the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society" (De Wit 2016, p. 39).

Internationalisation is a deliberate and planned process having international, intercultural but also global aspects. All of it is the basis for successful post-secondary education. The quality of both education and research is improved in this way, supporting students and staff of the university to make a meaningful contribution to society (cf. De Wit 2016, p. 39).

The corresponding principles and standards for quality mobility were established by the Erasmus Charta for Higher Education (ECHE) (cf. Pichl 2017, p. 4).

The Austrian universities together with the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research are developing the so called «Hochschulmobilitätsstrategie» (university mobility strategy), to promote transnational physical mobility. This raises awareness of the value of high-quality mobility – for students, lecturers, young researchers and university staff and also for the universities themselves (cf. Pichl 2017, p. 4).

The University college of Teacher Education Vienna is a relatively small university for initial education for primary school teachers, vocational teachers, pre-school teachers and offering also in-service training. The PH Wien published their internationalisation strategy (policy statement) in 2014 parallel to the start of the new Erasmus+ programme generation. It is constantly being adapted in order to maintain the high quality and competitiveness in the international environment and to adapt it following the possibilities of the Erasmus+ programme.

© Translation: Mag. Brigitte Roth and Mgr. Martina Beníková, both PH Wien

Bibliography

1. De Wit, H.: Challenges and opportunities for Internationalising Higher Education in Europe. In: Zotti, S. (Hg): International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016, S. 36-40

2. De Wit, H.; Hunter, F.; Egron-Polak, E.; Howard, L. (Hg): Internationalisation of Higher Education. A study for the European Parliament, Brussels. European Union, 2015

3. Fiorioli, E. & Shovakar, N.: Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig. In: Zotti, S. Hg: International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016 – S. 26-31

4. Greiner U. und Siwek-Macron, P.: Internationalisierung der Lehrerbildung. Strategien an der Universität Salzburg. In: Journal für LehrerInnenbildung: 17. Jahrgang; Internationalisierung. Facultas Verlags und Buchhandels AG, Wien, 2017; S. 39-42

5. Journal für LehrerInnenbildung: 17. Jahrgang; Internationalisierung.

Facultas Verlags und Buchhandels AG, Wien, 2017

6. Pichl, E.: Vorwort. In: Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. OeAD-GmbH und BMBWF, Gerin -Wien 2017

7. Teichler, U.: Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Campus – Frankfurt, New York 2007

8. Zotti, S. Hg: International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016

УДК 378:373.5.091.12.011.3-051:62/64

Белан Т. Г.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології
і методики технологічної освіти

Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
tatjanabelan@ukr.net

Шматок Д. П.

магістрант технологічного факультету
Національного університету

«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
shmatokd@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Навчальний процес у закладі вищої освіти повинен бути спрямований на формування майбутнього вчителя технологій, який би володів певним обсягом теоретичних знань, комплексом практичних умінь і навичок, стійкою професійною спрямованістю. Ефективність навчально-виховного процесу визначається відповідністю підготовки майбутнього спеціаліста вимогам суспільства й залежить не тільки від рівня науково-технічної організації, застосування оптимальних методів і засобів навчання, але й від змісту підготовки [1]. У професійній підготовці майбутнього вчителя технологій важливе місце займає підготовка до організації і проведення профорієнтаційної роботи в закладі середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливостям підготовки майбутніх учителів щодо організації профорієнтаційної роботи присвятили свої роботи такі науковці: А. Зінченко, М. Коломієць, О. Негривола, Н. Олефіренко, Н. Понамарьова, П. Сатанівський, В. Сидоренко, В. Харламенко, М. Янцур.

Мета статті. Висвітлити особливості підготовки майбутніх учителів технологій до організації і проведення профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На уроках трудового навчання в учнів

формується різноманітні початкові трудові і деякі професійні вміння і навички, перевірка практичної спроможності кожного учня до того чи іншого виду трудової діяльності. Загальнотехнічна освіта вчителя трудового навчання та технологій дає можливість орієнтуватись у загальноосвітній структурі системи суспільного виробництва та в основних її галузях, уявляти тенденції ринку цих галузей, орієнтуватись у складному світі сучасних професій, знати особливості вимог, які висовують ці професії до людини. Система профорієнтаційної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій повинна включати навчальний курс «Профорієнтація і методика профорієнтаційної роботи» і педагогічну практику з блоком профорієнтаційних завдань [2].

Профорієнтаційна підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій у Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка починається у процесі проходження навчально-педагогічної практики на третьому курсі. Серед завдань, які пропонуються студентам, є завдання профорієнтаційного характеру. Особливості проведення профорієнтаційної роботи детально пояснюють на настановній конференції керівник та методисти педагогічної практики. У процесі проходження активної педагогічної практики на четвертому курсі студенти обов'язково проводять профорієнтаційний захід для учнів старших класів, а також під час проведення уроків трудового навчання у 5-9 класах повідомляють про особливості та вимоги професій, про затребувані спеціальності в цей час і про умови вступу на них.

Під час навчання в магістратурі студенти проходять педагогічну практику в 10-11 класах в школах міста та області. Проведення профорієнтаційних заходів також одне з найважливіших завдань. Студенти-практиканти застосовують різні форми профорієнтаційної роботи з учнями: організація і проведення екскурсії до вищих навчальних закладів; організація і проведення виставок творчих робіт студентів та майстер-класів викладачів та студентів; інформування учнів про професії шляхом поширення друкованої продукції (рекламно-інформаційні листівки, буклети); робота з батьками учнів тощо.

Профорієнтаційну підготовку майбутніх учителів технологій забезпечує також навчальна дисципліна «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи». Цей навчальний курс розрахований на десять лекційних і десять практичних занять і вивчається в першому семестрі під час навчання в магістратурі.

Метою викладання навчальної дисципліни «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи» є формування у студентів знань і вмінь у галузі теорії, методики і техніки профорієнтаційної роботи, формування вмінь творчо вирішувати конкретні профорієнтаційні завдання.

Основними завданнями вивчення навчальної дисципліни «Професійна орієнтація та методика профорієнтаційної роботи» є: ознайомити майбутніх учителів технологій з сутністю, принципами, напрямками, формами, методами профорієнтаційної роботи, теоретичними основами методики профорієнтаційної роботи, методикою профорієнтаційної психодіагностики;

сформувати вміння планувати профорієнтаційну роботу в класі, проводити різноманітні профорієнтаційні заходи; ознайомити з особливостями профорієнтаційної роботи з різними категоріями учнів та з батьками учнів; розвивати у студентів інтерес і творчий підхід до профорієнтаційної роботи з учнями; виховувати відповідальне ставлення до педагогічної професії.

Висновки. Система профорієнтаційної підготовки у закладі вищої освіти забезпечує готовність майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації і проведення профорієнтаційної роботи під час проведення уроків. У подальшій роботі слід застосовувати диференційні підходи профорієнтаційної підготовки в міській та сільській загальноосвітніх школах та удосконалювати теоретичну і практичну складові профорієнтаційної підготовки.

Література

1. Сатанівський П. Аналіз стану профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. URL: https://library.udpu.org.ua/library_files/stud_konferenzia/2013/visnuk_108.pdf (дата звернення: 03.03.2019).
2. Харламенко В. Дидактичні основи курсу профорієнтації в підготовці вчителя трудового навчання: автореф. дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02. Київ, 2002. 21 с.
3. Янцур М. Теоретико-методичні засади профорієнтаційної підготовки майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2012. Випуск 5 (48).

УДК 534.78.316.4:331.105.24

Березовська Л. І.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи
педагогічного факультету
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
lydunya@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЕВОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасне суспільство потребує висококваліфікованого фахівця, який має ґрунтовну професійну підготовку, вміло і легко адаптується до вимог сьогодення, орієнтується в суспільних процесах, виявляє оригінальність та креативність у вирішенні завдань. Досягти цього неможливо без створення умов для саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості, підтримки й стимулювання її активної життєвої позиції. Формування такої особистості здійснюється на засадах компетентнісного підходу, який, на нашу думку, слід поєднувати з комунікативно-діяльнісним підходом, оскільки

комунікативна компетентність формується у мовленнєвій діяльності, у процесі комунікації, спілкування, взаємодії між людьми. За комунікативно-діяльнісним підходом, майбутні соціальні працівники мають змогу здобути не лише теоретичні знання, а й практичні, в ході безпосереднього спілкування з іншими мовцями.

У лінгводидактиці комунікативно-діялісний підхід розглядається як підґрунтя успішного вивчення мовних явищ (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикова, Т. Ладиженська, М. Львов, М. Пентилюк, О. Хорошковська та ін.) та організації мовленнєвої діяльності, активних форм спілкування. Проте, незважаючи на вагомий здобуток науковців в цьому напрямі, комунікативно-діялісний підхід до підготовки майбутніх соціальних працівників залишився поза увагою науковців.

Метою статті є схарактеризувати на основі опрацьованої літератури, а також власних спостережень за процесом навчання майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти (ЗВО) доцільність використання комунікативно-діялісного підходу у процесі фахової комунікативно-мовленнєвої підготовки майбутніх соціальних працівників.

Основою дослідження комунікативно-мовленнєвого супроводу підготовки майбутнього соціального працівника є теорія мовленнєвої діяльності (О. Леонт'єв). Учений визначає мовленнєву діяльність як процес використання мовлення з метою спілкування під час будь-якого іншого виду діяльності. Мовленнєва діяльність є певною абстракцією, яка не співвідноситься з іншими класичними видами діяльності, вона обслуговує види діяльності, входить до складу ігрової, пізнавальної діяльності у вигляді окремих мовленнєвих дій [2, с. 29]. Основними компонентами мовленнєвої діяльності, на думку вченого, є: орієнтація в умовах діяльності, типи мовленнєвих дій і операцій, складання плану та співвідношення його з результатом орієнтування, реалізація визначеного плану, контроль та самооцінка мовленнєвих дій та операцій [2, с. 30].

Натомість І. Зимня зазначає, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим, мотивованим, змістовним процесом «видання або приймання сформованої і сформульованої засобами мови думки, спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування» [1, с. 52].

Процес навчання – це процес опанування діяльності. Знання засвоюються лише в діяльності, а їх якість визначається можливістю виконувати діяльність, пов'язану з цими знаннями. Таким чином, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників – це процес, який відтворює структуру діяльності. Під час професійної підготовки студент не лише отримує знання про майбутню діяльність, але й опановує способи її досягнення. Фахові, професійні знання можна засвоїти, лише оперуючи ними, тобто в діяльності.

Отже, діялісний підхід дозволяє схарактеризувати зміст та структуру комунікативно-мовленнєвого супроводу у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників, спираючись на загальну схему предметної діяльності (О. Леонт'єв), що включає предмет, потреби, мотиви, засоби, кінцевий продукт

[3].

Застосування комунікативно-діяльнісного підходу до розроблення змісту комунікативно-мовленнєвого супроводу у процесі підготовки майбутніх соціальних працівників спрямовано на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування; встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у різних сферах професійної діяльності майбутнього соціального працівника.

Враховуючи вище викладені положення науковців, організація освітньої діяльності в ЗВО має мати тісний практичний зв'язок із майбутньою професійною діяльністю соціального працівника, спрямовану на моделювання, проектування та відпрацювання найбільш типових комунікативно-мовленнєвих ситуацій, з якими зустрічатимуться соціальні працівники у подальшій професійній діяльності. Змодельовані викладачем завдання, соціально-педагогічні ситуації розкривають практичне застосування теоретичних знань і сприяють формуванню мовленнєвих навичок й умінь ефективного спілкування у різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях професійного спрямування.

Таким чином, успішність у спілкуванні – це результат зусиль комунікантів, спрямований на подолання труднощів, психологічних бар'єрів, накопичення позитивного досвіду взаємодії.

Література

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
2. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.

УДК 37.01

Бескоровайна Н. О.

старший викладач ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Мельник Г. М.

старший викладач
ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

НАВЧАННЯ КРОСКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕТОДАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Процеси інтеграції України у світовий економічний та освітній простір викликали необхідність надати молодим фахівцям в галузі міжнародної економіки та бізнесу не лише обсяг системних мовних, соціокультурних та культурологічних знань, а й сформувати вміння міжкультурного спілкування, навчити міжкультурної толерантності, що необхідна для створення комфортного співіснування спеціалістів у багатомовному професійному середовищі.

Основоположником теорії міжкультурної комунікації вважають Едварда

Холла, американського антрополога та дослідника культур, який розглядає викладання міжкультурної комунікації як навчання, що ґрунтується на розумінні культурних відмінностей та їх практичного застосування в безпосередніх контактах з носіями інших культур [4]. З різних поглядів досліджували теорію міжкультурної комунікації Г. Хофстеде, К. Бергер, С. Гантінгтон, Е. Гірш, Ф. Тромпенаарс, Е. Лоран.

Мета роботи – розкрити сутність методу «Ажурна пилка», визначити актуальність та ефективність його застосування при формуванні міжкультурної комунікативної компетентності студентів-економістів.

Ефективність формування міжкультурної компетенції залежить від правильності вибору того чи іншого методу навчання. Як зазначає Закон України «Про освіту» (ст. 55), педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на вільний вибір методів, виявлення педагогічної ініціативи [1].

Сучасна наука пропонує широкий вибір різних способів і методів навчання комунікації і формування міжкультурної компетентності. Особливо ефективними методами при підготовці до міжкультурної взаємодії справедливо вважають інтерактивні. Інтерактивні методи навчання поділяють на дискусійні, ігрові, рефлексивні та **методи організації колективного мислення**, які спрямовані на розвиток навичок самостійного пошуку рішень, формування вміння працювати в групі та виступати публічно, а також готують учасників навчального процесу до наукової діяльності.

Серед різноманіття останніх особливу увагу слід приділити методу «Ажурна пилка» («Мозаїка»). Цей метод кооперативного навчання було розроблено і впроваджено соціальним психологом професором Елліотом Аронсоном у 1971 р. у відповідь на реальні освітні дилеми, викликані напруженою у відносинах між дітьми з різних етнічних груп і великою різницею у їх навчальних досягненнях. Елліот Аронсон і його колеги запропонували створити кооперативне навчальне середовище, де учні могли б навчатися разом, як члени згуртованої команди.

Назва методики («Ажурна пилка» або «Мозаїка») обумовлена тим, що всі учасники освітнього процесу поділяються на групи («домашні групи») [3], і кожен з них стає експертом з однієї теми, яку вивчають у тимчасових «експертних групах». Після опрацювання своєї частини теми учасник, повернувшись до «домашньої групи», обговорює нюанси теми, щоб навчити своїх колег [5, с. 68]. Мета такої роботи полягає в тому, аби всі учасники, вивчивши аспекти заданої основної теми, змогли усвідомити повну картину, тобто скласти «мозаїку». Останнім кроком є оцінювання учасниками досягнень своїх колег [5, с. 99].

Оскільки метод «Ажурна пилка» («Мозаїка») є ефективним засобом отримання великої кількості інформації протягом короткого проміжку часу, він дає можливість вирішення проблеми нестачі часу через відносно невелику кількість аудиторних годин призначених для вивчення предмета «Міжкультурна комунікація».

Авторами цей метод було успішно використано під час опрацювання теми «Управління міжкультурними конфліктами». Студенти розділились на

«домашні групи». Члени кожної групи аналізували та засвоїли інформацію з окремих аспектів загальної теми. Таким чином, кожна група складалася з «експертів» з різних питань. На наступному етапі окремі «експерти» з «домашніх» груп об'єднались у нові групи та обмінялись опрацьованим матеріалом, поглиблюючи знання та розуміння певного питання. Після цього вони повернулись у свої «домашні» групи, щоб поділитись отриманою від «експертів» інших груп інформацією з членами своєї «домашньої» групи, які не знали даного аспекту проблеми, але були «експертами» з іншого питання. На цьому етапі учасники, спілкуючись, узагальнили все почуте, зробили спільні висновки та прийняли рішення. Крім того, навчаючи один одного, учасники освітнього процесу зрозуміли, що не конкуренція, а спільні зусилля та співробітництво допомогли ефективно зібрати всю інформацію («скласти мозаїку»). До згаданих вище переваг цієї методики організації навчального процесу можна також додати простоту у використанні, ігровий елемент, можливість впровадження разом з іншими технологіями викладання, залучення всіх без винятку студентів, розвиток вмінь самостійної навчальної діяльності, розвиток мислення (інноваційного, критичного, аналітичного, психологічного та економічного) тощо.

Враховуючи все вищезгадане, власний досвід використання методу «Ажурна пилка» при викладанні курсу «Міжкультурна комунікація» магістрам з міжнародної економіки та менеджменту і думку самих студентів, можна стверджувати, що цей метод є актуальним і досить ефективним засобом навчання, який не лише формує необхідні професійні компетентності, а й перетворює конкуруючих між собою студентів на таких, що чітко усвідомлюють ефективність роботи в команді та готові до співпраці заради досягнення загальної мети.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Міністерст освіти. 2002. — Режим доступу :
во ..
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page>
2. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.
3. Aronson. E (2000-2013). Official web site for Jigsaw Classroom method, website with instructions at: <http://www.jigsaw.org>.
4. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Boston - L. : Intercultural Press, 1990. 224 p.
5. Kordaki Maria, Haris Siempos The Jigsaw Collaborative Method within the Online Computer Science Classroom. CSEDU (2). 2011
6. Weidman. R. & Bishop, M. J. Using the Jigsaw model to facilitate cooperative learning in an online course. The Quarterly Review of Distance Education, Volume 10(1), 2009, pp. 51–64.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СФЕРІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Актуальність проблеми. Одним із пріоритетних завдань реформування української вищої школи є підвищення рівня фахової компетентності випускника університету, володіння ним професійними навичками, які б відповідали соціально-економічним вимогам сьогодення.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості на ринку праці для студентів філологічних спеціальностей не лише у традиційних галузях – літературознавство, мовознавство, а й у різноманітних сферах бізнесу, реклами та інтернет-простору.

Низка нових професій (*спічрайтер, копірайтер, техрайтер та ін.*) підвищують вимоги щодо фахової компетентності випускника університету: ґрунтовне знання мов (української, англійської та ін.), уміння та навички написання текстів різних жанрів, літературного перекладу та редагування текстів. Крім того, сучасний ринок праці вимагає від фахівця володіти такими ключовими навичками, як: когнітивна гнучкість, критичне мислення, креативність, уміння вирішувати складні завдання, формувати власну думку та приймати рішення, емоційний інтелект, міжособистісна комунікація тощо [1].

У світлі висловленого постає проблема модернізації навчальних планів та програм вищих навчальних закладів, оскільки саме вони є основою організації навчального процесу для успішного формування інтелектуального, конкурентоспроможного фахівця.

Огляд науково-педагогічної літератури та сайтів університетів засвідчує, що упродовж останніх років у багатьох навчальних закладах України зроблено чимало наукових відкриттів, започатковані нові наукові напрями, упроваджені нові навчальні дисципліни, інноваційні освітні технології підготовки майбутніх фахівців [2; 3; 4].

Метою статті є розкрити підходи до формування професійної компетентності у сфері літературної діяльності засобами англійської мови.

Розроблена нами навчальна програма до курсу «Англійська мова в організації літературної діяльності» (*автори Білас Л. М., Борисович О. В.*) для студентів спеціалізації «Літературна творчість і українська мова та література» за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», спрямована на практичну підготовку студентів з урахуванням особливостей використання англійської мови у сфері професійного спілкування.

Покладені в основу програми взаємопов'язані *методологічні підходи*

(компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, компаративний, особистісно орієнтований) дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студента під час навчання та набути ним практичних навичок професійного спілкування. Визначені нами методологічні підходи дали змогу сформулювати мету та завдання дисципліни, моделювати зміст, форми і методи організації навчальної діяльності.

Передбачається, що в результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен *знати*: базові літературознавчі категорії, поняття та терміни для здійснення аналізу літературознавчих, художніх та публіцистичних текстів; літературні жанри та стилі; стилістичні засоби, що створюють образність літературного твору та способи їх ідентифікації у художньому тексті; способи написання творчих робіт різних жанрів та стилів.

Основні *вміння*, які мають опанувати студенти, такі: оперувати лінгвістичними термінами для пояснення мовних явищ й реалій, відображених в художніх текстах, та їхньої стилістики; критично аналізувати художні твори, висловлювати власне ставлення до розгортання сюжетної лінії, опису персонажів, духовно-етичного та виховного потенціалу твору, художніх засобів та авторського стилю; робити усний/письмовий літературний переклад фрагментів художніх творів, що відображають своєрідність авторського стилю з англійської на українську мову; укладати власні літературні твори (прозові, поетичні, публіцистичні); самостійно працювати з літературно-критичними джерелами, онлайн-ресурсами професійно орієнтованого спрямування; вдосконалювати англomовну лінгвістичну компетентність.

Тематичний план практичних занять містить чотири модулі, кожен з яких об'єднаний загальною темою, що віддзеркалює його зміст та спрямування, зокрема:

– Змістовий модуль 1. «Літературознавчий термінологічний апарат» складається з таких аспектів: англійські літературні стилі, напрями та жанри, їхні лексико-синтаксичні особливості; методи аналізу літературних творів (форма, літературний стиль, зміст, мовні засоби); творчий проект: «Улюблені літературні жанри та їхні визначні представники».

– Змістовий модуль 2. «Профіль письменника (райтера)» передбачає такі підтеми: профіль письменника (райтера) в Інтернеті (веб-сайти, сторінки в соціальних мережах, блоги); тематична лексика для опису професійної літературної діяльності; подкасти з літературознавчої тематики у сучасних англomовних онлайн-виданнях (фрагменти виступів, промов, лекцій та інтерв'ю з сучасними письменниками); аналіз англomовних лекцій, відеопрезентацій, промов з літературознавчої тематики; творчий проект: презентація теми «Профіль письменника».

– Змістовий модуль 3. «Творче письмо: класифікація, стильові особливості, способи написання» охоплює такі аспекти: опис як важлива композиційно-мовленнева форма у художній літературі. Аналіз описової лексики; опис місця події, інтер'єру, пейзажу, ландшафту. Аналіз фрагментів художніх творів описового характеру; опис персонажів. Аналіз фрагментів художніх творів з описом персонажів; оповідь як композиційно-мовленнева

форма авторського мовлення: фабула, сюжетна лінія, подія. Аналіз фрагментів оповіді у художніх творах; діалог у художньому творі. Аналіз діалогу персонажів у художніх творах; есе: типи та способи написання; літературна рецензія: композиція та лексико-стилістичні засоби; аналіз подкастів з рецензіями у сучасних англійських онлайн-виданнях.

– Змістовий модуль 4. «Редагування тексту» має такі складові: типові синтаксичні та граматичні помилки: структура складного речення, узгодження підмета та присудка, часові форми, вживання прикметників та прислівників; сполучуваність слів: особливості вживання лексики та фразеології. Правила пунктуації; абзац як структурна одиниця письмового тексту. Слова-зв'язки та логічні конектори у складних реченнях, абзацах та цілісному тексті; творчий проект: написання письмової роботи (довільний вибір жанру та теми). Редагування письмової роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Практика роботи дає підстави стверджувати, що організація навчальної діяльності на визначених у програмі методологічних засадах є одним із вагомих чинників формування професійної компетентності у сфері літературної діяльності засобами англійської мови. Водночас, подальших пошуків потребує відбір та систематизація літературознавчої термінології, базової лексики для здійснення аналізу літературознавчих текстів (художніх, публіцистичних), укладання методичних рекомендацій та посібників, які б забезпечили ефективність навчання та підготували випускників університету до реальних запитів мінливого ринку праці й безболісної адаптації до майбутньої професії.

Література

1. Давос – 10 – Sherlock Solutions, 2016. URL: <http://sherlock-solutions.com>. 9 retrieved: 18.02.2019).

2. Козяр М. М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. URL: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/elits/2014/38-39/.pdf (дата звернення: 20.02.2019).

3. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*, 2009. № 2. С. 13–26.

4. Урядова. М.С. Інноваційні моделі вищої освіти. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Soc_dos/2008_7/urjadova.pdf. (дата звернення: 19.02.2019).

Борецька Г. Е.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри методики викладання іноземних мов
й інформаційно-комунікаційних технологій
Київського національного лінгвістичного університету
hanna.boretska@gmail.com

Панкратова О. О.

студентка факультету германської філології
Київського національного лінгвістичного університету
sachakukaracha@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ТЕХНІЦІ ПИСЬМА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПЕРШОМУ КЛАСІ

Початковий етап навчання англійської мови в сучасному закладі загальної освіти надзвичайно важливий, оскільки в цей період закладаються психолінгвістичні основи англійської комунікативної компетентності, що виступають базою для її подальшого розвитку й удосконалення. На цьому етапі починається формування компетентності в техніці письма – здатності людини до коректного каліграфічно та орфографічного оформлення писемного висловлювання, яке базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та мовної усвідомленості [2, с. 258]. Формування компетентності в техніці письма відбувається паралельно з формуванням компетентності у техніці читання. У початковій школі графічні навички письма формуються протягом перших років вивчення англійської мови. За чинною програмою учні по закінченні 1-го класу мають навчитися писати літери алфавіту, відтворювати графічний образ букв, слів, словосполучень, коротких речень. Проте, у ході формування англійської компетентності в техніці письма вчителі стикаються з певними труднощами, які пов'язані як з відмінностями між англійською та українською мовами, так і з віковими особливостями учнів початкової школи. Наявність у класах дітей з особливими освітніми потребами вимагає від учителя не лише подолання вищезгаданих труднощів, а й застосування особистісно орієнтованих методів навчання, урахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності всіх учнів.

Оскільки підручник є основним засобом навчання, метою нашого дослідження є аналіз підручників з англійської мови та визначення їх потенціалу для навчання техніки письма учнів першого класу. Міністерством науки і освіти України рекомендовані підручники з англійської мови для 1 класу початкової школи авторів Т. Б. Будної [1]; Г. К. Мітчелл [3]; Г. Пухта, Г. Гернгрос, П. Льюїс-Джонс [4].

У підручнику Т. Б. Будної проводиться навчання читання та написання літер на яскравому ілюстрованому матеріалі, використовуються ігри. Проте більшість вправ, які пов'язані з навчанням літер, мають інструкцію «Listen, repeat and learn the letter». На нашу думку, підручник для учнів 1 класу, які ще не володіють стратегіями навчання, має містити не лише завдання «вивчи

літеру», а ігрові завдання, у процесі виконання яких учні вивчать літеру навіть не усвідомлюючи це.

Підручник Г. К. Мітчелл також містить багато ілюстративного матеріалу, проте більшість вправ пропонують учням послухати і показати певний об'єкт на малюнку. На жаль, у підручнику відсутні пояснення, чому різні букви читаються однаково (cat, car, kite), що може утруднити навчальні завдання учнів та викликати нерозуміння матеріалу. Крім того, аналіз підручника показав відсутність рецептивно-репродуктивних вправ для навчання графіки та орфографії.

Підручник «Англійська мова» для 1 класу авторів Г. Пухта, Г. Гернрос, П. Льюїс-Джонс використовує методи навчання читання за цілим словом, ігрові прийоми навчання, метод кольорового читання. У більшості вправ пропонується послухати слова, повторити, сказати за диктором, розмалювати. Підручник має багато переваг, проте, ми вважаємо, що такий підручник може виявитись занадто легким для учнів 1 класу.

Таким чином, аналіз чинних підручників з англійської мови для 1 класу, засвідчив, що всі вони містять багато кольорових ілюстрації, ігрових вправ,

цікавих завдань. Проте недостатня кількість вправ для навчання графіки та орфографії, невідповідність окремих вправ віковим особливостям учнів і основним вимогам до вправ потребує використання додаткових допоміжних засобів та прийомів для компенсації вищезазначених недосконалостей. Одним із таких прийомів може бути ігрова діяльність, що допоможе учням початкової школи адаптуватися та зробить навчання більш ефективним. Для навчання техніки письма можуть використовуватися ігри для пошуку відповідностей між великими і маленькими літерами; вписування чи дописування слів можна зробити елементом рецептивно-репродуктивної, де вписування слів допоможе пройти лабіринт або буде одним із завдань лабіринту. Також можуть застосовуватись кросворди, вправи на пошук слова. Вважаємо, наявність ігрових вправ сприятиме підвищенню ефективності навчання та зробить процес опанування технікою письма більш привабливим для учнів.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в створенні комплексів вправ для ефективного навчання техніки письма в початковій школі.

Література

1 Будна, Т. Б. Англійська мова. English : підручник для 1 класу закладів загальн. середньої освіти (з аудіосупроводом) / Т.Б. Будна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. – 2018. – 112 с. : іл.

2 Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

3 Мітчел, Г. К. Англійська мова. English : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) / Г.К.Мітчелл. – К.: Видавництво «Лінгвіст», 2018. – 128 с.

4 Пухта Г., Гернрос Г., Льюїс-Джонс П. Англійська мова. English : підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (з аудіосупроводом) /

УДК 37.035:37.016

Боруцька Л. С.

методист відділу методики навчальних предметів
та професійного розвитку педагогів ТОКІППО

STORYTELLING (СТОРИТЕЛЛІНГ) ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Розум + праця = успіх Джонатан Свіфт

Storytelling (Сторителлінг) – це мистецтво захоплюючої розповіді. Ця технологія була розроблена та успішно випробувана на особистому досвіді Девіда Армстронга, голови міжнародної компанії Armstrong International. Storytelling – бізнес-ідея 2006 р.

Опис цієї теорії можна знайти у закордонних працях Egon, вітчизняних працях Караманова, Василюшиної, Симоненко, Ердієвої.

Особливості теорії Storytelling:

Кілька ключових принципів, що відрізняють цю теорію від простого викладу фактів: наявність персонажа, інтриги, сюжету; історія, що написана класом, учителем (послання – конфлікт – герої – сюжет).

Види Storytelling: культурний, соціальний, міфи, легенди, jump story, сімейний, дружній, особливий.

Педагогічні завдання Storytelling:

Пояснення матеріалу на уроці має відбуватися у формі розповіді історій, що дає можливість розвинути в учнів уяву, логіку, підвищує рівень культурної освіти. Історії повинні бути змістовними, логічно послідовними, виразними, зрозумілими слухачам, невеликими за розміром.

Види розповідей на словесній основі:

- розповідь на тему, що запропонована учителем;
- розповідь за планом;
- розповідь за запропонованим початком;
- розповідь за опорними словами;
- складання казки за власним сюжетом.

Прийоми навчання розповіді історій:

Основні: зразок, план, аналіз.

Допоміжні: запитання, нагадування, вказівка, заохочення, підказка.

Специфічні: запис, розповіді учнів, придумування розповідей – мініатюр, об'єднаних однією дійовою особою.

Основні функції Storytelling: мотиваційна, об'єднувальна, комунікативна, інструмент впливу, утилітарна.

Десять правил Storytelling: знайди контент (заява, аргумент, висновки); будь дослідником; попрацюй над заголовком; проєктуй декілька шарів читання; мисли паттернами; позбудься монотонності; використовуй

єдність і контраст; знайди потрібну тональність.

Завдання Storytelling: відбір контенту інформації для розповідання в процесі уважного і творчого читання, фокусування на ключових моментах (події, образи, ідеї, деталі), структурування матеріалу, виявлення власного ставлення до прочитаного художнього тексту, пошук адекватних словесних засобів, виявлення творчих здібностей, позитивний вплив на аудиторію.

Storytelling як освітня технологія дає змогу сформувати одну з найважливіших для сучасного учня компетентність – **комунікативну**.

Мистецтво Storytelling – це один із найприродніших і водночас найефективніших способів надати навчальному процесу особливої якості. Storytelling – технологія створення історії та передачі її за допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сферу слухача.

Структура історії: вступ (основна мета цього етапу – підготувати учнів до самої історії, створити контент історії), розв’язка (переломний момент історії), висновки (нове сприйняття історії).

7 китів успішної історії:

1. Головне – контент.
2. Наявність героя.
3. Якісне візуальне оформлення.
4. Нотки драматургії.
5. Ні! Монотонності.
6. Деталі та емоції.
7. Висновки.

Варіанти сюжетів:

1. Класичний – герой, ціль, розв’язка, завдання.
2. Боротьба з монстром – герой, монстр, боротьба, переломний момент, перемога героя.
3. Історія Попелюшки – герой, незвичні обставини, проблеми, чарівний помічник.
4. День байбака – герой, досягнення мети, робота над помилками.
5. Квест – герой, ціль, зміна кількох локацій.

У добу стрімкого розвитку інформаційного суспільства, коли дуже важливо повернути книжку в коло зацікавлень учні, потрібно знайти нові для сучасних читачів форми відтворення й творчого перетворення інформації, які стануть цікавими для покоління XXI століття.

Методи, що орієнтовані на формуванні усної комунікації: усі форми навчального діалогу, усі види переказу, доповіді і повідомлення, рольові і ділові ігри, навчальні дослідження і навчальні проекти, обговорення, дискусія, диспут.

Методи, орієнтовані на формуванні письмової комунікації: твори і перекази, підготовка заміток і статей, телекомунікаційні тексти, повідомлення, участь у творчих конкурсах.

Уроки, що сприяють формуванню комунікативних компетенцій учнів: урок – гра, урок – діалог, урок – майстерня, урок – комунікація.

Форми Storytelling:

Я – уважний і творчий читач.

Приклади: Розкажіть про ключові події твору ... За поданими ключовими словами відтворити життєві дороги героя твору ... Створити розповідь на тему

«Шлях до мрії героя ... Проаналізувати діалог героя ... тощо

Власна позиція учня щодо прочитаного.

Приклади: Скласти афішу спектаклю за драматичним твором, що вивчався

Написати передмову до літературного твору... Написати лист до автора твору, перекладача, літературного героя... Скласти рекламу книги... Описати вбрання літературного героя, представити його одяг в «Салоні літературної моди»... Дібрати епіграф до вивченого твору... Створити анкету літературного героя ...тощо.

Комунікація як партнерство.

Приклади: Розповідь про події у творі ланцюжком, робота у парах, робота у групах, робота з класом тощо.

Отже, Storytelling як сучасна освітня технологія є надзвичайно ефективною і продуктивною у шкільному курсі зарубіжної літератури. Як стверджував Василь Сухомлинський: «Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ».

УДК 82.09(076)

Братусь М. П.

викладач зарубіжної літератури, викладач-методист
ДПТНЗ «Тернопільське вище професійне училище
сфери послуг та туризму»
arizona27@ukr.net

КОМПАРАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ШЛЯХ ДО ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ АКТУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТА ВИХОВНИХ ЗАВДАНЬ ЛІТЕРАТУРИ

Кожний новий етап у розвитку суспільства висуває домінуючі орієнтири у розв'язанні проблеми навчання та виховання молодого покоління. У сучасній педагогіці стверджується думка, що в школі учень за допомогою наук осягає світ і насамперед себе. Тому не природознавчі й точні дисципліни, а саме гуманітарні, зокрема література, виходять на чільне місце в системі шкільної освіти. Учитель літератури стає духовним наставником молоді.

У зв'язку з цим широким можливостей набуває унікальна шкільна дисципліна, якої немає в жодній країні світу, – зарубіжна література.

Завданням цього курсу є вивчення кращих творів світового мистецтва; засвоєння за допомогою художньої літератури історії, культури, моральних та естетичних цінностей інших народів; вміння свідомо сприймати закладені в мистецтві слова духовні цінності й відстоювати їх у житті.

Однією з основних нерозв'язаних проблем методики викладання

літератури є проблема шкільного аналізу художнього твору [5,с.200-201],[3,4]. Вона зумовлена кількома чинниками. По-перше, існує проблема читання, адже нині діти більше спілкуються з комп'ютером, аніж з книжкою. Отже, вчителеві передовсім треба заохотити учнів прочитати твір, через те не завжди вистачає часу на його ґрунтовний аналіз. Окрім того, деякі вчителі безпідставно намагаються довести шкільний аналіз до університетського рівня. У численних науково-методичних джерелах пропонуване таке розмаїття шляхів розбору художнього твору, що навіть творчому словесникові непросто визначитися, які з них придатні для шкільної практики, а які можна використовувати лише у ВНЗ [3, с. 30-31], [3, 4].

Однак і науковці, і вчителі-практики шукають оптимальні шляхи вирішення цієї проблеми, розробляючи новітні технології, вдаючись до реконструкції вже відомих у методиці навчальних засобів, що мають слугувати меті підвищення ефективності уроку та процесу виховання особистості. Одним із таких методичних шляхів є метод компаративного аналізу художнього твору, який ґрунтується на набутках науки компаративістики.

Цей метод у філології складався впродовж XIX ст. під впливом філософії позитивізму. Започаткований він був німецьким філологом Теодором Бенфеєм й ґрунтується на теорії «запозичень». Прибічники цього методу вивчають той чи інший мотив, образ і простежують їхню долю в літературах різних народів та епох, стверджуючи, що жодна література не може розвиватися поза спілкуванням з літературами та культурами інших народів.

В Україні засади компаративного вивчення літератури застосували М. Драгоманов, М. Дашкевич, І. Франко.

Про можливість компаративістики як шкільного аналізу йдеться у працях Д. Наливайка. Цей метод є актуальним напрямком сучасної методики, серед найбільш вагомих студій – праці Л. Ф. Мірошніченко, Т. Ф. Нефедової, Н. И. Волошиної, О. М. Ніколенко, О. М. Куцевол, Ж. В. Клименко. Повнішому розкриттю творчих здібностей учнів, формуванню полікультурної компетентності на уроках компаративного аналізу допомагають елементи методичних концепцій Ю. І. Ковбасенко, Є. В. Волощук, О. О. Ісаєвої.

Нова програма із зарубіжної літератури для 10-11 класів, розроблена на підставі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та відповідно до Концепції Нової української школи, визначає компаративний метод як одну із чотирьох основних змістових ліній літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.

Мета шкільного компаративного аналізу – глибше розкрити ідейно-естетичну сутність кожного з порівнюваних творів чи процесів; установити зв'язки між українською та зарубіжними літературами; увиразнити особливості української культури й літератури на тлі світової; сприяти розумінню духовної єдності і національної своєрідності різних літератур в культурно-історичному розвитку суспільства [4, с. 51-55], [2, 4, 5].

Основна перевага уроків з елементами компаративного аналізу перед традиційними полягає у тому, що вони максимально оптимізують навчальний процес, роблять його дослідницьким, творчим, цікавим. Такі уроки виключають

диктат учителя, унеможлиблюють його суцільний діалог. Учні на таких уроках опиняються в ситуації пошуку, дослідження через порівняння окремих літературних явищ і фактів. Вони просто зобов'язані мислити, розв'язувати певні навчальні завдання. А це активізує їх пізнавальний інтерес, сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного учня, формуванню навичок аналітичного мислення, виробленню особистого погляду на життєві події та явища.

Як стверджує відомий в Україні вчений-методист Л. Ф. Мірошніченко, компаративний шлях аналізу має такі етапи:

- 1) підготовчий;
- 2) реалізації;
- 3) узагальнення.

На підготовчому етапі встановлюється наявність контактних зв'язків, типологічних чи генетичних подібностей (епохи, коли були написані твори; особливостей літературного напрямку; біографії та творчого шляху письменника; історії виникнення задуму твору, сюжету тощо).

На етапі реалізації відбувається процес аналітичного порівняння, який пов'язаний зі знаходженням оригінальних рішень у розкритті кожним із авторів «вічних» тем, образів, «мандрівних» сюжетів, мотивів; використанні ними новаторських художніх прийомів, розширенні меж жанру тощо.

На останньому етапі компаративного аналізу (узагальненні) учні підсумовують, доходять висновків, за якими можна буде встановити глибину й результативність проведеного дослідження [5, с. 202-203], [2, 3].

Якими ж шляхами йде шкільна компаративістика?

Нині, коли на часі питання про множення й поглиблення зв'язків України зі світовою спільнотою, надзвичайно актуальним є порівняння літературних творів української та зарубіжної літератур (наприклад, комедій Мольєра «Міщанин-шляхтич» і «Мартин Боруля» І. Карпенка-Карого, повісті О. де Бальзака «Гобсек» і комедії І. Карпенка-Карого «Хазяїн», оповідання О. І. Купріна «Гранатовий браслет» і новели Гр. Тютюнника «Три зозулі з поклоном», романів «Злочин і кара» Ф. Достоєвського і «Хіба ревуть воли, як ясла повні» Панаса Мирного, новел «Останній листок» О. Генрі та «Кленові листки» В. Стефаника, поезію французьких поетів-модерністів П. Верлена, А. Рембо, С. Малларме з творчістю українських модерністів Олександра Олеся, М. Вороного, П. Тичини та ін.). Це дає можливість показати учням спільне – те, що об'єднує різні народи, й відмінне – те, що свідчить про неповторність нації.

Отже, метод компаративного вивчення української і зарубіжної літератури дає змогу без зміни шкільного курсу літератури істотно підвищити його ефективність. А шкільна практика довела доцільність застосування порівняльного методу, під час якого учні навчаються досліджувати генетичні зв'язки, типологічні подібності між двома чи більше літературними явищами, сприймають світове письменство як «єдину систему текстів, причому систему діалогічну, багаточасову, відкриту», яку можна і треба читати. Компаративний аналіз допомагає визначити місце рідної літератури у світовому літературному контексті, виховати повагу до інших народів, їхньої самобутньої культури. Цей

метод спроможний допоїти учням як в плані духовного самовизначення, так і самоінтегрування в сучасність.

Література

1. Клименко Ж. В. Взаємопов'язане вивчення зарубіжної та української літератури у середній школі // Зарубіжна література у навчальних закладах. – 1996. – № 12. – С. 4-7.
2. Клименко Ж.В. Система взаємозв'язаного вивчення літератур. // Зарубіжна література. – 1999. – № 37. – С. 8-9.
3. Куцевол О. Сучасні типи уроків. // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2001. – № 1 – С. 30-31.
4. Макаренко Л. В. Компаративний аналіз. // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6. – С. 51-55.
5. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. – К., 2007. – 415 с.

УДК 371

Брик Р. С.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту
і методології освіти ТОКІППО
brik.r65@ukr.net

СУЧАСНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Однією зі складових Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, зокрема багатофункціональних гнучких просторів, що сприяють різним формам роботи, мотивують до навчання. Концепція Нової української школи спрямовує зусилля педагогів на формування нового освітнього середовища: безпечного, опанованого учнями, персоніфікованого [3, с. 51]. Відповідно до наказу МОН № 283 від 23.03.2018 року «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» особливістю сучасного закладу є «організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини» [4].

На пошук оптимального шкільного освітнього середовища, у якому особистість здорова, щаслива, відчуває захищеність і безпеку, були спрямовані широкомасштабні міжнародні проекти і програми Inno School, TALIS (Teaching and Learning International Survey), «Доброзичливі до дітей школи» (ЮНІСЕФ).

Дослідження різних аспектів освітнього середовища та його впливу на ефективність освіти займають одне з пріоритетних місць у сучасній педагогічній науці й практиці.

У полі зору сучасних дослідників різні аспекти задекларованої наукової проблеми: діагностика ефективності освітнього середовища (С. Дерябо); педагогічна сутність феномену «освітнє середовище» (Т. Гущина); виховний

потенціал середовища (К. Куракін, Н Селиванова); середовищний підхід у вихованні (Ю. Мануйлов, К. Приходченко); освітнє середовище в концепції розвивального навчання (В Слободчиков); креативне компетентнісно-розвивальне освітнє середовище (Л. Шкерін); проектування освітнього середовища (В. Ясвін); вплив освітнього середовища на моральне виховання особистості (К. Ушинський, Л. Толстой, П. Лесгафт, М Пирогов); оптимізація предметно-просторового середовища розвитку (Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Р. Штайнер та ін.); теоретичні основи проблеми взаємодії людини і середовища (А. Бандура, Р. Бейкер, Л. Виготський, Дж. Гібон, К. Левін, М. Хейдметс); значущість середовища у процесі становлення і розвитку особистості на різних етапах життя (К. Абульханова-Славська, Н. Крилова, О. Леонтєв, Д. Маркович, М. Черноушек); освітнє середовище як чинник освіти особистості (М. Братко, Н. Гонтаровська, В. Желанова, В. Козирєв, Ю. Мануйлов, К. Приходченко та ін.).

Мета нашого дослідження □ розкрити зміст поняття «освітнє середовище», визначити структурні компоненти освітнього середовища закладу освіти та їх вплив на якість освіти.

Застосування різних методологічних підходів до моделювання та проектування освітнього середовища призвело до появи різних точок зору на його сутність, структуру, зв'язки і психолого-педагогічні можливості.

Середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована й однорідна за окремою ознакою частина простору. У філософському енциклопедичному словнику соціальне середовище визначається як суспільні, матеріальні та духовні умови існування, формування і діяльності людини, що її оточують [7, с. 651]. У тлумачних словниках під середовищем розуміють «речовини, тіла, що заповнюють, який-небудь простір і мають певні властивості», або «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність якого-небудь організму» [1]. Словник С. Ожегова трактує «середовище», як заповнене просторово-наочне, природне і соціальне оточення людини, причому вказує, що несприятливе оточення не дає можливості особистості зростати та розвиватися [6].

Останні роки поняття «освітнє середовище» постійно перебуває у полі інтересів наукових досліджень. У тому чи іншому тлумаченні поняття виділяють одну або декілька істотних, з точки зору вчених, ознак освітнього середовища. В. Ясвін під освітнім середовищем розуміє систему впливів й умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [9]. А. Хуторський розкриває поняття «освітнє середовище» у контексті особистісно зорієнтованої освіти, як характеристику зовнішнього змісту освіти, що містить у собі умови розвитку особистості [8□].

Слушним є визначення поняття «освітнє середовище», запропоноване С. Рощиною, яка розглядає його, як спеціально створене предметне й соціокультурне оточення особистості, що охоплює різні умови, засоби й способи забезпечення продуктивної діяльності, цілеспрямовану взаємодію всіх

учасників освітнього процесу, їх розвиток і самореалізацію [5, с. 34].

Г. Ковальов виділяє такі структурні компоненти освітнього середовища:

- фізичне оточення – приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних помешкань, умови для переміщення і розміщення учнів;
- людський фактор – добір учнів, наповнюваність класів та груп і його вплив на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статево-вікова структура учнівського контингенту;
- програма навчання – новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю [2].

Освітнє середовище закладу освіти в сучасних умовах забезпечується під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, які можуть спричиняти як позитивний результат, так і нести деструктивні загрози, небезпеки й ризики.

Обґрунтовано доведено, що провідна роль у створенні освітнього середовища належить педагогові, від його готовності до такої діяльності прямо залежить ефективність освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра. Встановлено, що освітнє середовище разом зі зміною соціального оточення теж динамічно трансформується, тому педагоги спроможні його змінювати адекватно новим вимогам лише за умови власного професійного зростання.

Висновки. Таким чином, освітнє середовище володіє великою мірою складності, оскільки має декілька рівнів – від державного, регіонального до основного свого першоелементу – освітнього середовища конкретного закладу освіти і класу. Суб'єкти освітнього процесу організують, створюють освітнє середовище, постійно впливають на нього в процесі функціонування. Якість освітнього середовища може визначатися здатністю цього середовища забезпечувати всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням їхніх потреб.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К., Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
2. Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: [монографія] / Н. Гонтаровська. К.: Дніпро – VAL, 2010. 623 с.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60372/
5. Роціна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів / С. М. Роціна // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. 313 с.
6. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М. : Азбуковник, 1997. 944 с.

7. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] М. : Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
8. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А. В. Хуторской. М.: Академия, 2008. 256 с.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 378.22-043.61

Булда А. А.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры педагогики и психологии
высшей школы

Национального педагогического университета
имени М. П. Драгоманова

Морозова О. О.

кандидат политических наук,
доцент кафедры правознавства

Национального педагогического университета
имени М. П. Драгоманова

Корецька А. С.

вчитель історії та правознавства
школи І-ІІІ ступенів №199

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Фахова підготовка магістрів у галузі педагогіки вищої школи здійснюється в процесі реалізації навчально-методичного комплексу, який містить таку важливу дисципліну, як «Методика викладання та проектування освітнього процесу у вищій школі». Методична підготовка майбутніх викладачів вищої школи є однією із домінуючих складових їх професійних компетентностей. В основу змісту та технології методичного забезпечення покладено контекстну модель професійно-педагогічної підготовки, а також тьюторську технологію індивідуального супроводу формування майбутнього викладача вищої школи, відповідно до сучасних дидактичних принципів, законів та закономірностей навчання.

Як зазначається в навчально-методичному комплексі фахової підготовки магістрів з педагогіки вищої школи, мета вивчення курсу методики викладання полягає у формуванні знань про сучасні технології та методики викладання дисциплін у вищій школі, розроблення різноманітних навчально-методичних дидактичних матеріалів, формування вмій і навичок у проектуванні освітнього процесу, планування й проведення аудиторних та позааудиторних занять [1]. Вивчаючи цю дисципліну, студенти знайомляться із сучасною концепцією методичного супроводу освітнього процесу,

нормативними документами, базовими положеннями та стандартами в галузі методики викладання у ЗВО, набувають відповідних умінь і навичок сучасного методичного забезпечення навчально-виховного процесу, розробки сценаріїв, проведення різних видів занять, оволодівають методикою діагностики та оцінювання різних пізнавальних можливостей і здобутків своїх вихованців, реалізують методику проектного навчання. Метод проектів знову став широко використовуватися у вищій школі. Він завжди має цільовий характер, спрямований на досягнення конкретного результату. Проектна діяльність сприяє вихованню конкурентоспроможності, життєво компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє вирішувати проблеми, ефективно виконувати життєві і соціальні ролі. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність завчасно визначених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапів проектування (вироблення концепції, визначення мети і задач проекту, оптимальних ресурсів діяльності, програми й організації діяльності щодо реалізації проекту передбачаючи його осмислення і рефлексію результатів).

Навчальний проект з точки зору студента – це можливість виконувати щось цікаве самотійно в групі чи самому, максимально використовуючи свої можливості, це діяльність, що дозволяє виявити себе, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь і показати публічно результат. Ця діяльність спрямована на розв'язання проблеми, визначеної самими студентами у вигляді мети й завдань, коли результат цієї діяльності має практичне значення [2].

Сутність проектного навчання полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів, що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Ця діяльність передбачає моделювання розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів їх розв'язання, публічний захист та впровадження результатів проектного навчання. Таким чином, проектна діяльність з точки зору викладача – це дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє формувати й розвивати специфічні навички проектування.

Працюючи над першим модулем «Методика викладання у вищій школі» як структурною складовою курсу «Педагогіка вищої школи», студенти знайомляться із пріоритетними напрямками державної політики у сфері вищої освіти, особливостями та відмінностями національної освіти від європейської. Важливою особливістю навчального процесу в цьому аспекті є організація самотійної роботи студентів. Працюючи з текстом законів, нормативними документами, підручниками, посібниками, студенти характеризують закономірності та принципи процесу навчання у ЗВО, зв'язок методик з

педагогікою вищої школи, статус викладача, його компетентність, педагогічну культуру та майстерність. Важливою складовою підготовки магістрів-педагогів є формування у них компетентностей і розуміння необхідності запровадження освітніх проектів у ЗВО, їх особливостей організації та управління. Студенти повинні знати концептуальні умови

проектування освітнього процесу у вищій школі, його основні характеристики від планування, прийняття рішень, моніторингу, експертизи до результатів та ефективності реалізації проекту. Як правило, на рівні магістерської дисертації студенти реалізують свою готовність до здійснення відповідного проекту. У своїх публікаціях, виступах на семінарах, колоквиумах, конференціях у модульному контролі студенти розкривають і апробують базові положення свого проекту.

Висвітлюючи науково-методичне забезпечення освітнього процесу у вищій школі, студенти з'ясовують його концептуальні засади, особливості. Система практичних завдань дає змогу майбутнім магістрам усвідомити сутність навчальної та робочої програми, сформуванню вміння розробляти елементи програм, моделюючи відповідну дисципліну, тему своєї магістерської роботи. Важлива увага приділяється формуванню у студентів умінь розробляти конспекти лекцій, плани семінарських занять, дидактичних матеріалів до відповідної дисципліни.

Важливим етапом у методичній підготовці майбутніх магістрів у галузі освіти є формування конкретних методичних компетентностей, пов'язаних із викладацькою діяльністю. Наступний модуль програми і передбачає розкриття концептуальних основ методики та технології навчання у вищій школі, класифікації методів навчання, поєднання класичних та інноваційних технологій. Семінарські, практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота студентів, використання інформаційно-дидактичних матеріалів, індивідуальних тьюторських програм, залучення матеріалів педагогічної практики дають можливість сформуванню відповідних уявлень і понять про форми навчання та контролю за рівнем знань і навичок студентів у вищій школі.

Література

1. Навчально-методичний комплекс фахової підготовки магістрів за контекстно-тьюторською технологією галузі знань 01 Освіта спеціальності 011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи) / За ред. Н. М. Дем'яненко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2017. – 41 с.
2. Енциклопедія освіти / АПН України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. Юрінком інтер, 2008.

УДК 371.3

Буняк Н. А.

доктор психологічних наук,
професор кафедри психології
Тернопільського національного
технічного університету
імені Івана Пулюя
buniak_n@ukr.net

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Найважливішим завданням сьогодення в Україні є вирішення проблеми освіти, яка базується на засадах рівності для всіх, незалежно від віку, стану

здоров'я, соціального статусу тощо. Мова про реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, яка робить можливим інтегрування на рівні з іншими у типові навчальні установи – дошкільні заклади, школи, вищі навчальні заклади [1].

Ключовим моментом підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії є етап психологічних і ціннісних змін та рівня професійної компетентності її спеціалістів. Тому наразі постає нагальна проблема підготовки фахівців різного профілю до роботи з дітьми, які мають особливі потреби з метою забезпечення їх повноцінної інтеграції у загальноосвітній простір [2].

Останніми роками помітна тенденція до освоєння практики інтегрування таких дітей в загальноосвітні навчальні заклади, що компенсує недоліки перебування в ізольованих, однорідних, з погляду здоров'я, колективах. Проте лише незначна частина українських шкіл залучена до інклюзивного навчання, на відміну від, наприклад, Литви – 90%, Польщі – 42%, Словаччини – 42%, Угорщини – 57%, Італії – 99%, Норвегії – 90%, Франції – 25%.

У межах формування інклюзивного освітнього середовища нам імпонує розуміння інклюзивної освіти як спеціально організованої взаємодії педагогів із дітьми з особливими потребами та нормативним рівнем розвитку.

Освітнє середовище стане інклюзивним за умови наявності низки ознак: спланований та організований фізичний простір у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових й індивідуальних занять; сприятливий соціальний та емоційний клімат; умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [3].

Інклюзивне навчання – це системний процес налагодженої взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Тому варто звернути увагу на те, що є переваги інклюзивного навчання для дітей, які його потребують, для усіх дітей закладу освіти та для педагогів, що займаються інклюзивним навчанням.

Для дітей, що потребують такого навчання, це: навчання за місцем проживання, в сімейних умовах; отримання можливості соціалізації, розвитку своїх сильних сторін і талантів, інтеграції в суспільство, отримання професії; забезпечення індивідуального підходу до кожної дитини з орієнтацією на її сильні сторони, здібності та інтереси.

Для усіх дітей закладу – це розкриття нових можливостей природно сприймати і толерантно ставитися до індивідуальних відмінностей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з дітьми, які є «не такими, як всі»; співробітництва, взаємодопомоги, співчуття.

Для педагогів – розкриття нових компетентностей, знань щодо різноманітних методів навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами; отримання нового досвіду роботи в інклюзивному середовищі; налагодження співпраці педагогічних працівників у закладі освіти й застосування командного підходу до реалізації освітнього процесу [4].

Важливим є збільшення закладів освіти, у яких навчатимуться діти з особливими освітніми потребами; залучення педагогів спеціальних шкіл-інтернатів до надання освітніх послуг дітям з особливостями розвитку, що

навчаються в інклюзивних закладах, створення ресурсних центрів на базі шкіл-інтернатів; створення механізму отримання освітніх послуг дітьми з особливими освітніми потребами, які інтегровані у загальноосвітні (дошкільні) навчальні заклади шляхом залучення вчителів-логопедів логопедичних пунктів при дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах та інших необхідних фахівців та поступове переведення деякої кількості дітей, що навчаються за індивідуальною формою навчання на навчання за умовами інклюзії у загальноосвітніх навчальних закладах.

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища в системі освіти України потребує консолідованих зусиль з боку батьків, громадських організацій і загалом держави, що спрямовані на усвідомлення значущості порушеної проблеми.

Література

1. Мартинчук О. В. Проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання [Електронний ресурс] / О. В. Мартинчук. – Режим доступу до ресурсу : <http://www.psyh.kiev.ua/>. назва екрану.
2. Гордійчук О. Є., Гафткович В. А. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими потребами [Електронний ресурс] / О. Є. Гордійчук, В. А. Гафткович. – Режим доступу до ресурсу : www.sworld.com.ua/konfer38/192.pdf. – назва екрану.
3. Колупаєва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти // Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.]. За заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : 2007. – 128 с.
4. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / [Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В. та ін.]. за заг. ред. М. А. Порошенко. – К. : 2018. – 252 с.

УДК: 37.03:81.111

Валевська С. В.,
викладач циклової комісії
філологічних дисциплін,
Теребовлянський коледж культури і мистецтва
svtapulsar@ukr.net

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Однією з найактуальніших проблем методики викладання іноземних мов є соціокультурна компетентність та способи її досягнення. Сучасна молода людина повинна володіти навичками толерантного ставлення до носіїв мови з різних країн, культур та стилів життя. Особливо складно здобути

соціокультурну компетентність поза мовним оточенням. Тому для викладача важливим завданням на заняттях англійської мови у вищих навчальних закладах є моделювання реальних ситуацій спілкування.

Питанню формування та функціонування соціокультурної компетентності приділяли увагу багато вчених: П. В. Сисоєв [5], В. В. Сафонова [4], Г. С. Саволайнен та ін. Соціокультурна компетентність, як зазначає П. Сисоєв, дозволяє тим хто нею говорить почувати себе практично на рівні з носіями мови (відносно культури), що є кроком до адекватного володіння іноземною мовою, тобто здатністю оперувати вивченою мовою у повсякденних ситуаціях на рівні, максимально наближеному до рівня носіїв мови [5, с. 9]. Проте, детальне дослідження соціокультурної компетентності студентів у позамовних вищих навчальних закладах залишається поза увагою вчених, що і підтверджує актуальність представленої роботи.

Метою пропонованої статті є дослідження умов формування соціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів для ефективного вивчення англійської мови.

У статті реалізуються такі **завдання**: обґрунтувати зміст соціокультурної компетентності як обов'язкової складової процесу навчання іноземної мови; визначити комплекс умов ефективного її формування; простежити вплив процесу на особистість студента.

За В. В. Сафоновою, соціокультурна компетентність включає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та культурознавчу компетентності, які забезпечують мовцю можливість орієнтуватися в соціокультурному автентичному середовищі, що дозволить уникнути проблем у міжкультурному спілкуванні [4, с. 27].

Використання матеріалів соціокультурного змісту на заняттях англійської мови сприятиме розвитку лінгвістичного світогляду, активізації власного досвіду та фонових країнознавчих знань, сприятиме запам'ятовуванню матеріалу та допоможе уникнути соціокультурних помилок у майбутньому,

передбачить розвиток логічного та критичного мислення студентів [3, с. 9].

Формування соціокультурної компетентності на основі лексики соціокультурного змісту на заняттях англійської мови має відбуватись за певним алгоритмом, який враховує мету навчання на кожному з етапів та передбачає виконання певних мовних і мовленнєвих вправ [1, с. 119].

На підготовчому етапі викладач аналізує відібраний матеріал щодо соціокультурного компоненту та узгоджує послідовність його виконання на занятті. На етапі семантизації лексичного матеріалу соціокультурного змісту викладач активізує фонові знання студентів. На етапі рецептивно-репродуктивного тренування передбачається створення стереотипів вживання лексики соціокультурного змісту на рівні фрази. Метою етапу комунікативної практики є самостійне вживання лінгвістичного матеріалу в усіх видах мовленнєвої діяльності [1, 120].

Нами було проведено дослідження у вигляді заняття по скайп-зв'язку з

американськими студентами «Ternopil – Detroit». Основою аналізу було використання автентичних текстів та адаптованих матеріалів соціокультурного змісту. Студенти оволоділи певним обсягом культурної інформації, сформували навички діалогічного мовлення та аудіювання, а також навчилися застосовувати знання мови у конкретному спілкуванні.

З проведеного дослідження спостерігаємо, що не менш важливу роль у формуванні уявлень про культуру країни, мова якої вивчається, відіграють фактори рідного соціокультурного середовища, які необхідно враховувати при розробці моделей спільного вивчення мови й культури [2, с. 78].

Проведений соціокультурний аналіз у сфері методики дослідження іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів показує, що для ефективного формування соціокультурної компетентності доцільно використовувати лінгвістичні завдання, які передбачають культурний розвиток молодшої особистості, яка почуватиме себе впевнено в іншомовному середовищі. На наш погляд, саме для студентів коледжу культури і мистецтва існують сприятливі дидактико-методичні умови для формування соціокультурної компетентності з урахуванням їхніх вікових та професійних особливостей.

Література

1. Березенська Л., Сіваєва Н. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції: алгоритм для вчителя // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 118 – 120.
2. Колодько Т. М. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови // Наукові записки: Зб. наук. праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 57. – С. 54 – 63
3. Мамонова І. П. Формування оціокультурних компетенцій учнів через використання автентичного матеріалу // Англійська мова та література. – 2011. – № 19 – 21. – С. 9 – 10.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
5. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография. – Тамбов: ТГУ им. Державина, 2001. – 145 с.

УДК 378. 027.7

Варениченко А. Б.

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
Varenychenko2013@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. В умовах швидкої індустріалізації та урбанізації антропогенний вплив на навколишнє середовище досяг небувалої інтенсивності і глобальних масштабів. На початку третього тисячоліття стала чітко

проявлятися криза всієї цивілізації. При переході України на модель сталого розвитку екологічна освіта і виховання набувають пріоритетного значення. Загострення глобальних проблем сучасної цивілізації зумовлює дедалі більшу увагу суспільства до питань екологічного виховання молодших школярів. Еколого-естетичний напрям в екологічному вихованні стає актуальним і соціально орієнтованим. Адже сучасна екологічна криза є свідченням кризи духовності, моральності людини. Відтак, гармонізація взаємодії людства з природою потребує ціннісного ставлення до навколишнього світу загалом.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема екологічної підготовки майбутнього вчителя, формування в нього еколого-орієнтованого світогляду, екологічної культури розглянуті в працях вітчизняних учених: В. Е. Борейко, Ю. Д. Бойчук, Л. Б. Лук'янової, В. Д. Мелаш, С. В. Совгіра, Н. А. Пустовіт, Г. С. Тарасенко, Т. Г. Шаповалова та ін., але питання підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання досліджено недостатньо, що неприпустимо в умовах Нової української школи.

Метою статті є обґрунтування необхідності підготовки майбутнього вчителя до здійснення еколого-естетичного виховання молодших школярів на сучасному етапі реформування школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку людства, з його зневажливим відношенням до природи, невизначеністю проблеми взаємовідносин природи і суспільства, низька емоційна культура, нехтування національними традиціями природокористування і моральними принципами викликає появу глобальних проблем. Постає правомірним формування нового світосприйняття людини та переорієнтація інтересів людини у русло духовності, моральності, культуровідності.

В «Енциклопедії педагогічної освіти» зазначено, що проблеми педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку зумовлені новими цивілізаційними викликами людині, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти та забезпечення підготовки людини до життя в ХХІ ст.

На якість початкової освіти впливає факт слабкої узгодженості процесів підготовки майбутніх учителів початкової школи й подальшого підвищення їх кваліфікації з реальними потребами швидко змінюваної педагогічної практики.

Учитель – центральна фігура суспільних перетворень. Від його ціннісно-цільових установок залежать результати професійної діяльності, що висуває, у свою чергу, нові вимоги до якісної підготовки майбутнього фахівця у вищих навчальних закладах.

Проте сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця початкової освіти. У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя цінності посідають особливе місце. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний сенс і є орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок студентів, майбутніх учителів [2, с. 84].

На жаль, сучасна пересічна людина ХХІ ст. не в повній мірі

підготовлена до рівня відповідальності за стан навколишнього середовища, не використовує знання з екології, етики та культури, які в поєднанні втілюють ідеальну модель людини майбутнього.

Шлях до її створення можливий при формуванні екологічного професіоналізму майбутнього педагога, який у своїй діяльності буде поєднувати знання закономірностей та принципів розвитку живих організмів, моральні взаємини та цінності в соціумі, уміння оцінювати екологічну ситуацію і передбачати результати її впливу на людство в цілому. Оскільки формування екологічних світоглядних переконань у суспільства стануть рушійною силою для збереження сучасної цивілізації.

Г. Тарасенко важливу роль у підготовці майбутнього педагога відводить його духовно-естетичному напрямку, який є першоосновою формування екологічно значущих ціннісних орієнтацій на зв'язок з природою, а також зумовлює відповідну технологію педагогічної діяльності вчителя [1, с. 46].

В. Кремень наголошує на низці показників, які характеризують ідеального вчителя. Найголовніші з них: 1) моральність педагога як зразок поведінки для учнів, хоч у цілому роль, що відводилася й відводиться йому, є незначною – він лише передавач знань шляхом використання правильної методи; 2) естетичність як необхідне постійне вміння учителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного й піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонудою кожного учня до набування статусу суб'єкта педагогічної дії [1, с. 177].

Початкова школа – найважливіший етап становлення особистості, еколого-естетичного виховання, формування екологічної культури. У цьому віці висока пізнавальна активність, допитливість, зацікавленість дитини до пізнання нового, які необхідно використовувати для розвитку мислення, природничого світогляду. Учнів потрібно переконати в необхідності дбайливого ставлення до природи, яке інтегрує почуття, знання, екологічно-доцільні вчинки.

Еколого-естетичне виховання молодших школярів залежить від учителя, який має бути творчим, з відповідальним ставленням до навколишнього середовища, здатний бачити цікаве, своєрідне, особливе, виділяти надзвичайне у звичайному житті. Професійна підготовка педагогів у еколого-естетичному вихованні учнів молодших класів є загально визнаною домінантою в сучасному екологічному русі, адже тільки людина з еколого-орієнтованим світоглядом зможе практично (доцільно) використовувати екологічні знання, передусім еколого-етичні, що вимагають правильної взаємодії у безперервній системі «людина – природа – особистість», організувати природоохоронні заходи, спрямовані на гармонізацію стосунків із природою.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Майбутній учитель початкової ланки освіти зі сформованими цінностями та природно-центричним світоглядом щодо навколишнього середовища повинен стати взірцем для екологовідповідної поведінки молодшого школяра в природі. Завдання еколого-естетичного виховання – дати дітям побачити багатогранність, різноманітність форм, барв, звуків у природі, привертати їх увагу на зміни, що відбуваються в

ній у різні пори року, навчити любити і розуміти природу, виховувати бажання бути активним учасником створення прекрасного в житті. Подальше наше дослідження передбачає визначення педагогічних умов підготовки майбутнього учителя до формування екологічного світогляду молодших школярів.

Література

1. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія / А. М. Крамаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – 380 с.
2. Мелаш В. Д. Концептуальні підходи екологізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів / В. Д. Мелаш, А. Б. Варениченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. : Побірченко Н. С. та ін. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – вип. 10. – Ч. 1. – С. 83-88.

УДК 378.3

Виноградова А. В.

вихователь ГПД

Запорізького ЗЗСО I-III ступенів № 15

Запорізької міської ради Запорізької області

anvin@i.ua

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Актуальність теми обумовлена загостренням протиріч між об'єктивною необхідністю розвитку креативності та формування життєвих компетентностей молодших школярів в умовах нової соціокультурної реальності та можливостями сучасної освітньої системи, між процесами саморозвитку особистості і системою традиційного виховання, спрямованого на єдині стандарти її формування, а також недостатньою розробленістю теоретичних основ та практичних методів означеної проблеми. У зв'язку з цим зазначені соціальні та педагогічні проблеми виходять сьогодні на рівень пріоритетних в українському суспільстві.

Зміна напрямку державної політики України в галузі освіти позначає перехід до розвитку такого суспільства, у якому вкрай необхідною є потреба створення сприятливого простору для формування успішних, конкурентоздатних особистостей, спроможних ефективно працювати та навчатися протягом усього життя, здатних до самоактуалізації, творчого сприйняття світу та соціально значущої діяльності, спрямованої на розвиток суспільства [1]. Базуючись на дослідженнях В. Г. Кременя [6], І. В. Малафіїка, А. С. Нісімчука, О. М. Пехоти [8, 10], О. В. Сухомлинської, М. Д. Яремченка, значну роль при цьому переході буде відігравати саме інноваційне навчання, яке, на відміну від традиційного, надає значно більше можливостей не тільки

для передачі знань, а й забезпечує багатогранний розвиток учня як творчої особистості, патріота та майбутнього професіонала своєї справи.

Метою роботи є спроба визначення необхідності та можливості використання інноваційних освітніх технологій в умовах сучасної шкільної освіти для формування та розвитку ключових компетенцій молодших школярів (не обмежуючись лише креативною сферою) та підвищення якості освіти у цілому.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

1. Визначити та обґрунтувати список та методи класифікації інноваційних педагогічних технологій.

2. Визначити роль та необхідний рівень підготовки педагогів та навчального закладу як провідників інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес.

3. Виявити педагогічні умови ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій з метою розвитку креативності та формування життєвих компетентностей молодших школярів.

4. Визначити сучасні історичні, соціальні, політичні, культурні, технологічні тенденції нової соціокультурної реальності та окреслити її вплив на навчання, формування та розвиток покоління сучасних молодших школярів.

Під інноваційними педагогічними технологіями розуміється сукупність якісно нових форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, які вносять суттєві позитивні зміни до навчально-виховного процесу та покращення його результатів. Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації, однією з яких є групування за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками [2, с. 44]:

1. За рівнем застосування.
2. За провідним чинником психічного розвитку.
3. За філософською основою.
4. За науковою концепцією засвоєння досвіду.
5. За ставленням до дитини.
6. За орієнтацією на особистісні структури.
7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю.

Необхідно розглянути як переваги інноваційних технологій навчання, так і їх обмеження та недоліки. Головними перевагами, які забезпечують інноваційні технології навчання, є [3]:

1. Формування оптимальної моделі навчання і виховання учнів, спрямованої на творчу реалізацію особистості.
2. Формування мотивації до навчання і здобуття знань учнями самостійно.
3. Сприяння розв'язанню пізнавальних і практичних завдань, які використовуються в повсякденному житті.
4. Формування ключових життєвих компетентностей особистості.
5. Розвиток критичного способу мислення учнів.
6. Розвиток комунікативних якостей особистості.

Висновки. Метою запровадження інноваційних технологій в освіті початку ХХІ ст. стає необхідність відповідати виклику глобалізаційних трансформацій, екологічних проблем, полікультурних тенденцій у світі. Нові ідеї зосереджені навколо проблем оцінювання якості освіти, формування у педагогів індивідуальної відповідальності за позитивні зміни в освіті, подолання суперечностей між темпами соціально-культурного розвитку школярів та потребами сучасного суспільства, досягнення рівних можливостей у здобутті якісної базової освіти, активізації соціально-педагогічних процесів для підвищення якості освіти, створення передумов для навчання протягом життя.

Процеси трансформації сучасної освіти окреслені декількома провідними концепціями:

- традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань);
- раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології);
- гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини).

Ці освітні тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток інноваційної людини, яка буде мати всі передумови для розвитку та продуктивного життя в новому, інформаційному столітті та нових соціокультурних умовах. Формування та розвиток життєвої компетентності та креативності особистості визначається як складний процес, у результаті якого учень здобуває якості, необхідні йому для життєдіяльності в суспільстві, оволодіває соціальною діяльністю, комунікативними вміннями. Такі процеси будуть успішними лише за умови цілеспрямованості, комплексності, систематичності цієї діяльності; розгляду в контексті врахування механізмів впливу соціокультурного середовища на особистість; взаємодії школи, педагогів і родини у вихованні.

Пріоритетне місце у виховній роботі має особистісно зорієнтовний підхід до виховання: орієнтація на вихованця як мету, суб'єкт, результат і показник ефективності виховання; створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учня та його самореалізації у різних видах творчої діяльності; задоволення потреб та інтересів, визнання його суверенності, прав і свобод. Вирішення цих завдань забезпечується взаємодією педагога і вихованців на основі діалогу, гуманним характером їхніх взаємин.

Література

1. Міністерство освіти і науки України . Концепція Нової української школи, 2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczziya.html>
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2004.
3. Захарчук Т. «Освіта регіону»: Український науковий журнал. – № 2. – 2010, с. 226.

4. Дудко Л. А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів / Л. А. Дудко // Мультиверсум : філософський альманах. – К. : Центр культури. – 2004. – № 39.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х. : ВГ «Основа», 2009. – 176 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.
7. Олійник П. М. Передові педагогічні технології, дидактично-методичні особливості та можливості їх / П. М. Олійник/ Метод навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ: Вища шк., 2003.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001.
9. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О.Сисоєвої. Київ:ВІПОЛ, 2001.
10. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. підруч. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002.

УДК 37.017

Вихрущ А. В.

доктор педагогічних наук, професор
кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ
anatolwychruszcz@ukr.net

Смила Й.

доктор філософії Університету імені Яна Кохановського
в м. Кельце (Польща)

ЦІННОСТІ СУЧАСНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Важливим чинником оновлення сучасної школи, оптимізації управління навчально-виховним процесом є виокремлення науково обґрунтованих пріоритетів. З кожним роком зростає значимість системи морального виховання. Стаємо свідками парадоксальної ситуації. Зростає рівень агресії, яка набирає дедалі витонченіших форм, маніпуляція досягає небачених розмірів, під загрозою опинився інститут сім'ї, байдужість стає звичною нормою.

Розвиток професійної майстерності педагогів передбачає наявність оперативної інформації щодо системи цінностей сучасних учнів. У рамках міжнародного проекту «Світ сучасних старшокласників» ми отримали достатньо цікаву інформацію, характерну для молодіжного середовища. Розглянемо отриману інформацію на прикладі самооцінки старшокласників Тернополя (опитування проведено в 2019 р., опитано 340 респондентів). Звернемо увагу на диференціацію інформації від дівчат і хлопців. Дівчата серед позитивних якостей сучасних старшокласників назвали: комунікабельність – 12%; креативність – 11%; вміння дружити – 10%; щирість – 9%; розум – 9%;

почуття гумору – 9%; доброта – 8%; відповідальність – 8%; допитливість – 6%;

активність – 6%; відкритість – 6%; наполегливість – 6%; кмітливість – 5%; чесність – 5%. Меншу кількість відсотків набрали такі якості, як працелюбність, обізнаність, готовність допомогти іншим, сміливість, повага, охайність, цілеспрямованість, ввічливість, оптимізм, вміння працювати з технікою, впевненість, вміння використовувати Інтернет, старанність, хитрість, мужність. Усього було названо 28 характерних ознак.

Хлопці назвали 24 якості, властиві для сучасних старшокласників. Пріоритетними названо: щирість – 11%; чесність – 9%; комунікабельність – 9%; доброта – 8%; кмітливість – 8%; старанність – 8%; креативність – 7%; розум – 6%; працелюбність – 5%; сміливість – 4%; почуття гумору – 4%; відповідальність – 4%; охайність – 4%; впевненість – 4%; вміння використовувати Інтернет – 4%. Менші відсотки набрали такі якості, як хитрість, відкритість, наполегливість, цілеспрямованість, ввічливість, мужність, вміння працювати з технікою, допомога іншим, обізнаність.

Цікавим психологічним і соціальним явищем є поява «хитрості» серед позитивних якостей. Дослідження підтвердило необхідність уточнення змісту і методів виховної роботи серед хлопців і дівчат.

Особливо варто підкреслити той факт, що названі якості характеризують певною мірою систему цінностей сучасної молоді.

Не менш цікаві результати одержані щодо негативних якостей сучасних старшокласників. Думки хлопців і дівчат знову розділилися. Дівчата назвали 13 негативних якостей, а хлопці – 10. Ранги негативних якостей доволі своєрідні. На думку дівчат, це насамперед: лінощі – 17%; шкідливі звички – 17%; егоїзм – 15%; невихованість – 15%; агресивність – 11%; залежність від Інтернету – 11%; байдужість – 9%; жорстокість – 8%; знущання – 7%; брехливість – 7%; розпущеність – 5%; заздрість – 4%; марнотратство – 4%. Якщо врахувати спорідненість агресії, жорстокості, знущання, можна стверджувати, що, на думку молодих людей, це є найбільш очевидною негативною якістю.

Думки хлопців дещо відрізняються. Серед негативних якостей вони виокремили: шкідливі звички – 28%; лінощі – 26%; байдужість – 15%; залежність від Інтернету – 14%; егоїзм – 7%; жорстокість – 5%; агресивність – 4%; невихованість – 3%; знущання – 3%.

Ця інформація може бути важливою для роботи з батьками, корекції виховних заходів, у системі підвищення кваліфікації вчителів.

Для розуміння закономірностей розвитку системи цінностей молоді важливим є питання авторитету. Відповіді хлопців і дівчат мають як спільні, так і відмінні ознаки. Старшокласники запропонували такий перелік: батьки – 19%; відомі люди – 16%; успішні люди – 10%; ділові люди – 9%; друзі – 5%; блогери – 4%; вчителі – 4%; кумири – 3%; спортсмени – 3%; політики – 2%; волонтери – 1%. Послідовність авторитетних людей для дівчат дещо відрізняється: батьки – 26%; відомі люди – 21%; ділові люди – 12%; друзі – 9%; блогери – 5%; вчителі – 5%; кумири – 3%; політики – 2%; волонтери – 1%.

Насторожує факт, характерний і для інших європейських країн. Понад 20% хлопців і 16% дівчат не змогли відповісти на це запитання, що можна розцінювати як відсутність авторитету.

Поява блогерів серед авторитетних людей засвідчує поступове зростання значимості блогосфери в молодіжному середовищі.

Традиційно низьким залишається статус політиків, що підкреслює необхідність перегляду суті функціонування політичних еліт.

Низький статус авторитету вчителів обумовлює необхідність додаткового вивчення причин цього явища, що викликано, на нашу думку, не так особистісними чинниками, як загальним статусом у суспільстві. Зауважимо інерційність цих процесів. Навіть порівняно короткий період недостатнього фінансування освіти, зменшення уваги до значимості педагогічної діяльності негативно впливає на статус вчителя, викликає іміджеві втрати для корекції яких потрібні десятиліття.

УДК 378.094

Вихрущ В. О.,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та
соціального управління
Інституту психології та права
Національного університету
«Львівська політехніка»

Пехота О. М.,
доктор педагогічних наук, професор
ГО Центр «Європейська освіта дорослих»

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ МЕРЕЖЕВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У теорії сучасної освіти дорослих є напрям, існування якого свідчить про те, що якщо особисті цілі людей, які входять до певної професійної спільноти, не реалізуються в процесі досягнення цілей самої професійної організації, така організація як жива система скоро може припинити своє існування, бо вона не живе, а агонізує. Очевидно, що організація складається з людей, які для неї повинні бути важливішими, ніж вона для них. Тільки тоді вона може жити і бути успішною, зможе змінити цінності одних (неуспішних), погодивши їх із цінностями інших (успішних), в свою чергу також змінивши їх. Усе це можливо тільки в процесі горизонтальних взаємодій, тобто в мережі [3].

Основний принцип мережевої організації – принцип мережевої взаємодії. Мережева взаємодія – це система зв'язків, що дозволяють розробляти, апробувати та пропонувати професійному педагогічному співтовариству інноваційні моделі змісту освіти та управління системою освіти; це спосіб діяльності зі спільним використанням ресурсів.

Л. Сморгунов у своїх роботах [4] виділяє такі чотири ключові характеристики мережевих взаємодій у соціальній сфері:

1. замість спроби редукції складності суспільства для ефективного управління, вона включає в себе зростання складності в якості необхідної передумови вироблення політики та здійснення управління;
2. відновлює зв'язки між управлінням і політикою;
3. включає моральний вимір управління і процесу виробництва політичного рішення;
4. не інститути, а зв'язки і відносини становлять ключовий пункт розгляду.

Особливістю мережі є горизонтальна структура, тобто комунікація здійснюється не у вертикалі, а у горизонталі – не начальника із підлеглим, а рівноправних людей у їх прямих контактах один із одним. При цьому важливі три основні елементи, які повинні бути присутніми у мережевому середовищі:

- загальний комунікативний простір – кожен учасник мережі повинен мати доступ до будь-якої інформації про організацію, а також до знань будь-якого іншого учасника;

- об'єднуюча ідея або смисловий концепт – явним для усіх є блок перспективного бачення, який задає контекст (рамку) для роботи усієї організації;

- рівність і зв'язаність учасників – використовується стратегія інтеграції та організації даних і відомостей, що забезпечує можливість для фахівців різних профілів включатися у роботу мережевих організацій.

Мережа не є жорстко організованою структурою, вона об'єднується баченням, цінностями, що зв'язують воєдино плани і дії різних членів мережі.

Мережеве управління – це установка на подолання автономності та закритості усіх установ; взаємодія на принципах соціального партнерства; вибудовування міцних і ефективних вертикальних і горизонтальних зв'язків не стільки між засновницькими структурами, скільки між професійними командами, які працюють над спільними проблемами; коли порядок задається не процедурами, а спільними зусиллями, їх логікою [1].

Діяльність мережевої організації здійснюється за рахунок цілеспрямованого й організованого залучення освітніх, інформаційних, методичних, інноваційних, кадрових, консультаційних та інших ресурсів інших установ.

Основний принцип мережевої організації – принцип мережевої взаємодії. Мережева взаємодія – це система зв'язків, що дозволяють розробляти, апробувати та пропонувати професійному співтовариству (наприклад, системи освіти дорослих) інноваційні моделі змісту освіти та управління системою (у цьому випадку – освіти дорослих); це спосіб діяльності із спільним використанням ресурсів.

Основні властивості мережевої організації:

1. Форма – горизонтальна взаємодія: максимальне число зв'язків, багатоначальність, включення будь-якого числа об'єктів.

В основі формування мережевої організації муніципальної освітньої системи може бути використаний варіант матричної структури. Матрична структура передбачає одночасне виконання учасниками мережевої організації

кількох проектів і тому включає одночасно кілька проектних керівників при наявності керівника постійного суб'єкта мережевої організації.

Усі проектні групи діють в рамках загального середовища і єдиного інформаційного поля. В результаті відбувається «накладення» спеціально створених тимчасових цільових груп на постійні суб'єкти мережевої організації, починає вибудовуватися взаємодія.

Основоположним принципом матричної структури є не вдосконалення діяльності окремих постійних суб'єктів мережевої організації, а поліпшення їх взаємодії з метою реалізації того чи іншого проекту або ефективного вирішення певної проблеми.

Склад мережевої організації відрізняється постійною зміною кількості суб'єктів, яке визначається відповідно до рішення конкретної проблеми.

Максимальний ступінь структурної гнучкості переводить цю гнучкість зі статусу кількісної в статус якісної характеристики мережевої організації.

Лідер в мережевій організації – будь-яка людина або група, що є носієм інтелектуального, фінансового, матеріального, комунікативного, експертного чи іншого ресурсу, актуального і важливого для роботи в даний конкретний час. Іншим необхідною умовою лідерства є готовність суб'єкта мережевої організації до використання свого ресурсу для досягнення загальних цілей роботи (паралельно із реалізацією власних цілей).

Система лідерства в мережевій організації відповідно має змінюється характер, що визначається постійно змінюваним поєднанням ресурсів.

2. Процеси – орієнтованість на результат: мобільність перегрупування, короткостроковість існування, консенсусні процедури.

3. Управління – використання «слабких» зв'язків: часткове лідерство, аутсорсинг (використання зовнішніх ресурсів).

Загальними положеннями управління в мережевій організації, заснованої на горизонтальних зв'язках, є:

- децентралізація. У мережевої організації не один центр, а кілька рівноправних центрів, що відрізняються лише різним наявністю ресурсів і механізмів реалізації рішень;

- «організація без кордонів», тому що не має структурних підрозділів усередині себе, представляє єдину команду, подолання рамок вузьких спеціальностей і професійних ролей;

- можливість суміщення робіт у різних організаціях або різних частинах однієї організації, часткове зняття кордонів між формальними діловими і неформальними людськими відносинами;

- менеджмент «без контролю»: менеджер «координує не командує», вибудовує ефективні контакти із тими людьми і організаціями, які не може контролювати (вони йому не підпорядковані), але на які він здатний впливати;

- володіння потоками інформації: широка спеціалізація, інформація – основний актив, децентралізація інформаційних потоків.

Новий тип відносин і організації діяльності в сучасних умовах – мережева організація праці – породжує нові явища, які пронизують різні сторони взаємин у сьогоденному світовому співтоваристві, і в цілому стає

абсолютно очевидно, що ця деформація – явище світового масштабу.

Мережева організація забезпечує:

- повноту дій, необхідних для досягнення поставлених цілей;
- узгодженість зв'язків між усіма суб'єктами мережевої взаємодії;
- реалізує диференційований підхід до роботи із педагогічними і керівними кадрами відповідно до їх інформаційними та професійними потребами.

І в цьому сенсі мережі у освітньому просторі виступають як механізм об'єднання, інтеграційної політики.

З метою становлення і розвитку структури мережевої організації сьогодні необхідно:

- розробити пакет нормативно-правових документів, що забезпечують діяльність мережевої організації;
- використовувати в змісті мережевої організації сучасні інформаційні технології;
- розробити мережеву модель підвищення кваліфікації працівників освіти;
- визначити механізми становлення і розвитку ринку освітніх, консалтингових послуг і інституту соціального партнерства в умовах мережевої організації.

Завершуючи, хотілося б відзначити, що мережеве управління в значній мірі відповідає особливостям вітчизняного менталітету і характеру. Традиції общинності в перспективі можуть дозволити створити на основі принципів мережевої організації ефективну систему вирішення проблем освітніх систем, оскільки дозволять досягти необхідного рівня консолідації влади, професійно-педагогічної спільноти, населення і цивільних інститутів.

Література

1. Василевская Е. В. О создании сетевой организации методической работы на муниципальном уровне // Методист. – 2004. – № 5. – С. 18-22.
2. Кравцов А. О. Управление образовательными системами на основе принципов «сетевой организации» [Электронный ресурс]. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/84-education-management/837--1-r.html>
3. Прикот О. Г. Инновационный потенциал сетевого взаимодействия в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ariospb.ru>
4. Сморгунув Л. В. Сетевая методология исследования политики [Электронный ресурс]. URL: <http://politanalysis.narod.ru/smorgunov2.html>

Вишневська І. В.

студентка факультету іноземних мов
кафедри німецької філології
та методики викладання німецької мови
ТНПУ імені Володимира Гнатюка
wysznewska@ukr.net
Науковий керівник – Н. В.Рокіцька,
кандидат педагогічних наук, доцент

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Інтернет містить величезний культурний і дидактичний потенціал, який вже використовується в навчанні у всьому світі.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може охоплювати: електронну пошту; відеоконференції, можливості публікації власної інформації; доступ до інформаційних ресурсів: довідкові каталоги, пошукові системи, розмови в мережі. Ці ресурси можуть бути використані на уроці.

Метою нашого дослідження є використання сучасних Інтернет-ресурсів при вивченні іноземних мов учнів, організації навчального процесу, створення умов для формування в учнів навичок самостійно вирішувати проблеми у різних сферах та видах діяльності.

На сьогоднішній день помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання Інтернет-ресурсів у навчальному процесі. Різноманітні аспекти проблеми впливу Інтернет-технологій вивчення іноземної мови відображенні в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: Р. Вільямс, К. Маклі, Л. Владимірова, І. Круглова, Д. Лавров, С. Николаєва, Є. Полат, М. Філіппов, А. Цветкова, О. Чебан та ін.

Актуальність застосування Інтернет-ресурсів обумовлена педагогічними потребами в підвищенні ефективності навчання і також потребою формування навичок самостійної навчальної діяльності.

Вивчення іноземній мові з використанням комп'ютера має низку переваг:

- інтерес учнів до комп'ютера, Інтернету призводить до високої мотивації процесу навчання;
- учні охоче ведуть діалог з комп'ютером, у них підвищується загальна, комп'ютерна і мовна культура;
- індивідуалізація навчання;
- комп'ютер не проявляє негативних емоцій при повторенні помилок;
- забезпечується ефективне виконання вправ і тренувань [2, с. 143].

Доведено також, що оволодіння комунікативною та міжкультурною компетенцією неможливо без практики спілкування і використання ресурсів Інтернету на заняттях іноземної мови в цьому плані є просто незамінним: віртуальне середовище Інтернет дозволяє вийти за тимчасові й просторові

рамки, надаючи його користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми.

Зараз існує багато вправ, якими Інтернет забезпечує графічною (статичною або динамічною) і звуковою інформацією. Ось на ці можливості мережі Інтернет ми і будемо розраховувати при аналізі можливих способів використання ресурсів на уроках іноземної мови та в позакласній діяльності учнів. Останнє повинні вирішити технології навчання [1, с. 96].

Важливим компонентом змісту навчання іноземної мови є не основа наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовної діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню, письму. Читання як опосередкована форма спілкування є, на думку багатьох дослідників, найнеобхіднішим для більшості людей. Можливість безпосереднього спілкування з носієм мови мають небагато, можливість читати (художню літературу, газети, журнали) – практично всі. Ось чому навчання читання виступає сьогодні як цільова домінанта.

Усне спілкування складається з говоріння та слухання, тобто аудіювання. Слухання позначає лише акустичне сприйняття усної мови, а аудіювання – це процес сприйняття усної мови, крім слухання передбачає ще слухання, розуміння та інтерпретацію сприймається на слух інформації. Учителі іноземних мови з сумом констатують, що багато учнів загальноосвітніх шкіл відчують труднощі з сприйняттям автентичних текстів носіїв мови на слух. Формування навички аудіювання – один із способів вирішення даної проблеми.

Очевидно, що для отримання міцних знань з іноземної мови слід розпочинати із засвоєння фонетики та лексики, поступово ускладнюючи процес граматичними елементами.

Аналізуючи досвід використання інформаційних ресурсів мережі Інтернет учителів-філологів, можна більш ефективно вирішувати низку дидактичних і соціокультурних завдань на занятті з іноземної мови, а саме:

- Формувати навички читання, використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності.
- Відпрацьовувати побудову граматичних структур і практикувати їх правильне вживання у різних ситуаціях мовлення.
- Удосконалювати навички аудіювання на основі автентичних звукових текстів із мережі Інтернет, навички письмового мовлення, індивідуально або у групах складаючи відповіді на питання.
- Поповнювати активний та пасивний словниковий запас.

Література

1. Азімов Е. П. Матеріали Інтернету на уроці іноземної мови / Е. П. Азімов // «ИЯШ». – 2001. – № 1. – С. 96.
2. Апатова Н. В. Информационные технологии в школьном образовании / Н. В. Апатова. – М.: Изд-во РАО., 1994. – С. 143.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Освітнє реформування та модернізація в нашій країні віддзеркалюють досягнення держави, яка стала на шлях соціально-економічних перетворень, та зумовлюють впровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і передусім передбачає рівний доступ дітей з особливими потребами до здобуття якісної освіти. Система освіти, що передбачає надання освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу й базується на принципі забезпечення основоположного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, набула назву *інклюзивної освіти*.

Отже, впровадження інклюзивної освіти обумовлює потребу в підготовці педагогів-практиків до роботи в інклюзивному навчальному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню вивчення емоційної стійкості педагогів присвячені праці С. Абдулаєвої, Н. Кальки, Ю. Кулюткіна, Н. Перегончук, Л. Потапчук, Т. Савіної, О. Савченкова, А. Семенової, В. Сухомлинського, О. Шевчишиної та багатьох інших науковців. У контексті цієї проблеми досить широко представлено розробки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо організації роботи з учнями, які мають обмежені можливості у навчанні в інклюзивних освітніх закладах, зокрема Г. Алексеєва, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, Н. Назарова, Н. Попова, Л. Савчук, Т. Скрипник, В. Тищенко, А. Шемановта інші. Питанням забезпечення психологічної готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії приділено увагу в роботах С. Альохіної, А. Колупаєвої, О. Мартиненко, С. Сорокоумової, О. Тригук та інших. Водночас лише поодинокі наукові дослідження присвячено питанням стану та розвитку психоемоційної сфери педагогів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, – В. Долгова, І. Комаревцева, Є. Костін, Т. Редіна, Н. Сафонова, Н. Четверікова, В. Феофанов, О. Шульженко.

Метою статті є аналіз поняття готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, зокрема збереження емоційної стійкості педагогів в сучасних умовах запровадження інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що категорія готовності до професійної діяльності є системною якістю особистості, яка формується у процесі професійної підготовки у ВНЗ. Науковець Г. Алексеєва вказує на доцільність її розгляду як інтегрального цілого, оскільки характеризується наявністю

загальних та специфічних компонентів, що відображають особливості того чи іншого виду діяльності [1, с. 128].

У дослідженні С. Альохіної готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти репрезентована двома різновидами – професійною та психологічною. За своєю структурою перша з них охоплює інформаційну обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей повносправних і неповносправних дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі; другий – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та задоволеність власною педагогічною діяльністю [1, с. 132].

У докторській дисертації В. Хитрюк інклюзивну готовність педагога (ІГП) репрезентовано сукупністю когнітивного, емоційного, конативного, комунікативного та рефлексивного компонентів [2, с. 102-104].

Нас цікавить саме емоційний компонент ІГП, позначає намір і здатність педагога прийняти (надати позитивну емоційну оцінку) умови інклюзивної освіти, особливості освітнього процесу, учнів із особливими освітніми потребами та інших учасників інклюзивного освітнього простору. Тут простежується певна обмеженість щодо емоційної сфери особистості лише з урахуванням позитивної оцінки. Натомість загальновизнано, що її структура набагато ширша, оскільки охоплює рівні емоційних станів (настрої, афекти, стреси, фрустрації), предметних (інтелектуальних, моральних, естетичних) та світоглядних почуттів (ставлення до когось і до чогось). Узагальнюючи науковий досвід вітчизняних та зарубіжних науковців бачимо, що у більшості робіт під поняттям «емоційна стійкість» розуміють здатність особистості до збереження стійкості, або витривалості психічних процесів та успішного здійснення діяльності в умовах впливу стресогенних факторів (таких чинників, які провокують виникнення у людини емоційного напруження та супроводжуються переживанням сильних, часто негативних емоцій). Часто виділяють емоційну стійкість як рису чи властивість особистості, яка впливає на характер професійної діяльності. Багато науковців емпірично доводять, що важливою особливістю педагогічної діяльності, поряд з іншими професійними видами діяльності, є її насиченість великою кількістю стресогенних факторів (Н. Амінов, В. Крутецький, Л. Мітіна, А. Реан, І. Сергєєва та інші). Повторювання ситуацій професійних стресів у повсякденній роботі педагога призводить, на думку І. Сергєєвої, до необхідності «керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної діяльності» [4]. Дослідження О. Баранова, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Прохорова, А. Реана та інших показують, що багато педагогів володіють недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непрогнозованих складних ситуацій, а також виявляють низький показник ступеня загальної соціальної адаптації. Усе це часто негативно

позначається не лише на ефективності професійної діяльності, але й на фізичному здоров'ї педагога, а також на психологічному благополуччі учнів. Про це В. Сухомлинський неодноразово наголошує, відмічаючи, що поряд з іншими якостями педагога, важливими для його діяльності, такими як гуманізм, любов і повага до дітей, прагнення до самоосвіти, почуття гумору тощо, є необхідність знання педагогом особливостей нервової системи, щоб завдяки її гнучкості навчитися керувати власним психічним станом під час спілкування з учнями [4]. Таким чином, психологічна, зокрема, емоційна сфера педагога в умовах інклюзивної освіти перебуває у особливому напруженні, пов'язаному зі специфікою діяльності.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Здійснений нами огляд літературних джерел показав, що є достатня кількість науково-методичних матеріалів з питань підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. І водночас з'ясувалося, що комплексна робота з проблемою збереження емоційної стійкості педагогів, які вже працюють з дітьми з ООП в інклюзивних класах, у наукових дослідженнях практично не висвітлена. Перспективу подальшого вивчення цієї проблеми вбачаємо у більш глибокому дослідженні основних причин, факторів, які можуть викликати зниження емоційної стійкості у педагогів під час здійснення ними професійної діяльності, та розробці рекомендацій щодо її збереження в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / Под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – С. 126-138.
2. Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования : дис... д-ра пед. наук, спец.: 13.00.08 / Вера Валерьевна Хитрюк. – Калининград, 2015. – 390 с.
3. Четверікова Н. В. Актуальні проблеми збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти: сучасний вимір. / Н. В. Четверікова. – Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2017. Т. 1. Вип. 3. – С.107-113.

УДК: 615.85: 316.454.52 – 053.6

Війтик Н. М.
практичний психолог ДПТНЗ
«Заліщицьке ВПО»

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДІВ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ПІДЛІТКАМИ

Одним зі стратегічних напрямків реформування сучасної освіти в Україні є гуманістична спрямованість педагогічного процесу, що ґрунтується на засадах глибокої поваги до особистості учня, врахуванні індивідуальних особливостей його розвитку, а також створенні сприятливого, комфортного

середовища в навчальному закладі. Цим й зумовлений інтерес науковців до пошуку нових, адекватних часу методів психотерапевтичних впливів, спрямованих на самовизначення особистості, розвиток у неї здібностей до рефлексії, що дає

змогу знаходити зовнішні та внутрішні механізми для активізації особистісного зростання і творчого саморозвитку.

Останнім часом у психологічній сфері все більше застосовуються методи арт-терапії, використання яких активно займає свою нішу в професійній діяльності практичних психологів.

За своєю суттю арт-терапія – це не медикаментозні пріоритети, а метод зцілення за допомогою творчості. Вона особливо актуальна сьогодні, оскільки в суспільстві гостро відзначаються наслідки соціально-економічної нестабільності. Така ситуація не може не впливати на організмі молоді людини. Постійні психоемоційні перенавантаження в складних екологічних умовах – це суттєвий фактор, який сприяє зростанню фізичних та психічних захворювань. Тому правомірно вказати, що одним із найефективніших засобів гармонійного розвитку особистості підлітка в освітньому процесі є мистецтво, застосування якого з терапевтичною метою знаходить втілення в арт-терапії.

Арт-терапія – це системна інновація.

Основна мета цього напрямку полягає в гармонізації психічного стану особистості через розвиток здатності самовираження і самопізнання. Цінність застосування мистецтва в терапевтичних цілях полягає в тому, що з його допомогою можна на символічному рівні висловити і дослідити самі різні почуття та емоції: любов, ненависть, образу, злість, страх, радість тощо, вчить бачити сенс у власній арт-терапевтичній продукції, вербалізувати її, розуміти взаємозв'язок між зображеним і власним внутрішнім досвідом [1].

Терапія мистецтвом є відносно новим методом психотерапії. Уперше термін «арт-терапія» був використаний Адріаном Хіллом у 1938 р. при описі своєї роботи з хворими на туберкульоз [1].

Великий вплив на розвиток арт-терапії зробили психоаналітичні теорії З. Фрейда, К. Юнга, які ґрунтувалися на припущенні, що внутрішнє «Я» відбивається у візуальних формах з того моменту, як тільки людина починає писати спонтанно фарбами, малювати, ліпити.

Терапію як метод зцілення за допомогою творчості досліджували і застосовували зарубіжні вчені (Уелбі Кероул, Едіт Крамер, Маргарет Наум, Адріан Хілл, Маргарет Наумбург, Карл Юнг та інші), які відмічали позитивний вплив художньої творчості на психіку.

Попри те, що в Україні терапевтичне мистецтво перебуває на стадії становлення, воно неодноразово привертало увагу окремих представників наукової спільноти. Так, відомі арт-терапевти (О. Вознесенська, Л. Волкова, Є. Пінчук, Г. Порежна, О. Сорока, В. Шевченко та інші) вважали, що терапія мистецтвом допомагає особистості гармонізувати свої стосунки з навколишнім світом. На думку Є. Вознесенської, арт-терапія – це метод «зцілення» за допомогою творчого самовираження... [6].

У роботі психолога з підлітками дуже важливо використовувати

ефективні та гнучкі форми психотерапевтичної роботи, оскільки цей вік у край суперечливий. Це час завершення дитинства і початок дорослого життя. У період дорослішання в особистості дитини відбуваються якісні зміни в біологічній, психологічній, особистісній та соціальній сферах [2]. Майже завжди вони супроводжуються труднощами: підвищеним рівнем самотності,

тривожності, фрустрації, агресивності, порушенням адаптації, самосприйняття, емоційної комфортності. Актуальними в період дорослішання є потреби особистості в самоствердженні, самовираженні, самореалізації і саморозвитку. Враховуючи психофізіологічні особливості дітей, виникла необхідність впровадження нових розвивальних технологій, які базуються не на вербальному каналі комунікації, а на використанні «мови» візуальної пластичної експресії. Саме таким методом є арт-терапія.

Цей метод надає підлітку можливість проаналізувати конфліктну ситуацію або будь-яку іншу проблему найбільш зручним, м'яким для психіки способом. Програючи, проживаючи, усвідомлюючи, знаходити правильні рішення, відповіді на свої питання, виходити із ситуацій[5].

Художнє самовираження підлітків пов'язане зі зміцненням їхнього психічного здоров'я, а тому розглядається як психопрофілактичний і психокорекційний фактор. Використання арт-терапії в багатьох випадках виконує й психотерапевтичну функцію, допомагає впоратися зі своїми психологічними проблемами, відновити емоційну рівновагу або усунути порушення поведінки.

У своїй статті Копитін А. І. робить висновок: «Метою застосування арт-терапії в освіті є збереження або відновлення здоров'я учнів і їх адаптація до умов освітньої установи ...» [3].

Усі ми знаємо безліч різних видів і напрямів терапії мистецтвом. Це ізотерапія, музична терапія, танцювальна терапія, бібліотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія і пісочна терапія.

Одним із найбільш поширених видів арт-терапії є ізотерапія (малюнок).

У своїй роботі «Арт-терапія у роботі з дітьми» М. В. Кісельова пише: «Ізотерапія – терапія образотворчою творчістю, в першу чергу малюванням...»[4].

Практика показує, що ізотерапія дає позитивні результати в роботі з дітьми. Вона дозволяє їм передавати свої фантазії, емоції та почуття, допомагає усвідомити і змінити своє відношення до явищ або подій.

Перевага застосування цього методу полягає в тому, що підліткам важко вербалізувати свої проблеми і переживання. Невербальна експресія, зокрема образотворча, для них є більш природною. Варто брати до уваги й те, що діти більш спонтанні й менш здатні до рефлексії своїх почуттів і вчинків. Мислення підлітків більш образне й конкретне, ніж мислення більшості дорослих, тому вони використовують образотворчу діяльність як спосіб осмислення дійсності й своїх взаємин з нею.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що арт-терапія як один із напрямків психології має велике значення для успішного здійснення освітнього процесу. Розвиває у підлітка закладений в нього природою творчий потенціал.

Сприяє формуванню «Я – концепції», створює умови для розвитку гармонійної, вільної і психічно здорової особи, здатної до саморегуляції і самоконтролю. Це потенційний шлях до самовизначення, самореалізації, самоактуалізації особистості.

Арт-терапія – це пластичний напрямок, який пов'язує воедино інтелект людини і його почуття, світ тілесний і світ духовний, своєрідні ліки без побічних ефектів. На наш погляд, терапія творчістю посідає гідне місце серед інших терапевтичних методів психології, як спосіб вивчення внутрішнього світу підлітка, його саморозкриття і самовдосконалення.

Література

1. Підлипна Л. Терапія мистецтвом [2-ге вид., оновл.]. – Івано-Франківськ: ОІППО ; Снятин : ПрутПринт, 2009. – 136 с.
2. Бернацька О. Б. Арт-терапія у вихованні самостійності підлітків / Ольга Бернацька. – К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. – 120 с.
3. Копытин А. И. Теория и практика арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб.: Питер, 2010. – 336 с.
4. Кисельова М. В. Арт-терапія у роботі з дітьми. – СПб. : Речь, 2006.
5. Докторович М., Рурик Г., Хозрадкулова І. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального педагога / за ред. Докторович М., Рурик Г., Хозрадкулова І. К. : Редакції загальнопед. газет, 2014. – 104 с.
6. Вознесенская Е. Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине [Текст] / Е. Л. Вознесенская // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип. 95: Арт-педагогіка та арт-терапія. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 108 с.

УДК 78.018

Вітенко І. М.

кандидат географічних наук, доцент,
заступник директора з науково-методичної роботи
та міжнародного співробітництва
ТОКІППО

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГА

*«Учнів треба готувати до їхнього майбутнього,
а не до нашого минулого»*

Андреас Шлейхер

«Найкращий клас у світі: як створити освітню систему XXI століття»

Ще з часів Конфуція та Сократа вчителі усвідомлювали подвійну мету освіти: осмислити минуле й підготувати молодь до викликів майбутнього. Коли все ще можна було думати, що знання, набуті в школі, будуть основою

життя, освіта, звісно, могла зосереджуватися на викладанні фактів і роботі над традиційними пізнавальними вміннями. Сьогодні, коли всю потрібну інформацію можна легко отримати через пошукову систему, а

звичайні когнітивні завдання делегують стороннім виконавцям, школа повинна насамперед виховувати людей, які вчитимуться все життя.

Навчання протягом усього життя – це освіта в умовах, коли зовнішні обставини постійно змінюються.

Сучасна освіта повинна зосередитися на способах мислення (креативність, критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми й формулювати власні судження), способах роботи (спілкування і співпраця), інструментах для роботи (здатність розпізнавати й використовувати потенціал новітніх технологій), а також на здатності жити в багатогранному світі й виконувати роль активних і відповідальних громадян.

Минуле дбало про передачу знань від учителя до учня, майбутнє – про спільне набуття знань і досвіду.

Минуле було поділене: різні вчителі, різні дисципліни, різні очікування щодо майбутньої кар'єри; учні, які перебували постійно у приміщенні школи, а решта світу була за його межами; брак взаємодії з сім'ями і небажання співпрацювати з іншими освітніми закладами. Майбутнє повинно бути інтегроване й зосереджене на взаємодії предметів й інтеграції учнів. Навчання має бути тісно пов'язане з реальністю й сучасними проблемами та використовувати щедрі ресурси спільноти. Ефективні навчальні середовища творять синергію і шукають, як удосконалити професійний, соціальний і культурний капітал. Вони працюють над цим із сім'ями та громадами, з університетами, компаніями, а особливо – з іншими школами та освітніми середовищами. Йдеться про створення інноваційних партнерств: ізоляція у світі комплексних навчальних систем серйозно обмежує потенціал.

У минулому учні вивчали окремі предмети, у майбутньому навчання має бути проектне й давати досвід, що виходитиме за рамки предметних дисциплін. Минуле було ієрархічне; майбутнє – засноване на співпраці й сприйнятті вчителів та учнів як джерел знань і співорців. Колись не враховували різнобічні уподобання учнів. Сучасні шкільні системи повинні прийняти розмаїття і запровадити індивідуалізовані підходи до навчання.

Цілями минулого були стандартизація та дотримання норм: учнів ділили на вікові групи й навчали за однією стандартною програмою, оцінюючи всіх одночасно. У майбутньому вчитель будуватиме підхід до навчання на основі захоплення і здібностей учнів, а також допомагатиме учням персоналізувати навчання й оцінювання, щоб сприяти залученню й розвитку талантів. Учнів заохочуватимуть до винахідливості.

Шкільні системи повинні усвідомити, що люди вчаться по-різному й різними способами на різних етапах свого життя. Вони мають по-новому давати освіту – так, щоб навчання було в руках учнів і щоб це сприяло їхній успішності. Навчання – це не місце, а діяльність [2].

Пріоритетними завданнями інституту щодо надання освітніх послуг з питань підвищення кваліфікації є прогнозування траєкторії професійного зростання педагога, вдосконалення педагогічної діяльності на основі компетентнісного підходу; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, спроможних здійснювати інновації в освітньому процесі.

Освітньо-професійні програми курсів підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів системи освіти області спрямовані на розвиток професійної компетентності, зокрема загальнокультурних, загальнопрофесійних, загальнопедагогічних та спеціально-професійних її компонентів, з урахуванням принципів цілісності, системності технологічності та варіативності.

Програми розроблені з урахуванням загальних педагогічних та специфічно андрагогічних принципів навчання, основними з яких є: цілісність, системність, науковість, технологічність, індивідуалізація та диференціація. Навчальні плани диференційовані за рівнем професійної кваліфікації, відповідно до досвіду роботи педагогічних працівників та спеціалізації: учителі другої кваліфікаційної категорії і спеціалісти, учителі першої та вищої кваліфікаційних категорій, керівники закладів освіти, практичні психологи, працівники закладів інституційного догляду та виховання дітей, педпрацівники позашкільних навчальних закладів тощо.

Серед оптимальних шляхів модернізації навчання на курсах підвищення кваліфікації на сучасному етапі є:

- забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних кадрів відповідно до суспільних вимог, швидкого реагування на зміни у дошкільній, загальній середній та позашкільній освіті;
- упровадження в навчальний процес нових програм спецкурсів та тренінгів;
- організація освітнього процесу в умовах активного розвитку й оновлення інформаційного середовища;
- забезпечення компенсаторної функції у підготовці вчителів старшого віку до впровадження інновацій як змістового, так і діяльнісного характеру;
- методична підготовка молодих спеціалістів.

Упродовж 2018 року в інституті підвищили кваліфікацію 4 494 керівних і педагогічних працівників області (743 – очної форми навчання, 3298 – очно-заочної форми, 453 – за індивідуальними графіками з використанням ІКТ).

Для педагогів (750 осіб), які викладають два і більше навчальних предмети, організовано інтегровані курси, надано можливість одночасно підвищувати кваліфікацію з двох і більше предметів, використовуючи технології дистанційного навчання.

456 педагогічних працівників області навчалися за програмами короткострокового підвищення кваліфікації:

- вчителі математики «Нові концепції навчання. Інноваційні методи розвитку мислення школярів при вивченні математики» (53 осіб);
- вчителі основ здоров'я «Вчимося жити разом» (20 осіб);
- педагогічні працівники «Формування підприємливості та фінансової грамотності в умовах сучасної української школи. Створення та діяльність шкільних клубів соціального підприємництва» (30 осіб);
- вчителі початкових класів «Інноваційні інструменти навчання фінансової грамотності у початковій школі» (19 осіб);

- вчителі початкових класів «Самореалізація вчителя початкових класів нової формації: структурна, функціональна, ціннісна» (16 осіб);
- вчителі української мови і літератури «Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного учителя» (І група - 26 осіб; ІІ група – 15 осіб);
- вчителі природничо-математичних дисциплін «Моделі впровадження STEM- освіти в навчальних закладах» (19 осіб);
- педагогічні працівники «З Україною в серці» (21 особа);
- вчителі економіки «Інноваційні інструменти навчання фінансової грамотності» (20 осіб);
- вчителі французької та німецької мов «Діяльнісно-орієнтований підхід до побудови сучасного уроку іноземної мови»;
- педагогічні працівники шкіл-інтернатів «Освіта на засадах життєвих навичок «Вчимося жити разом» (23 осіб);
- завідувачі/вихователі закладів дошкільної освіти «Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти» (17 осіб);
- шкільні бібліотекарі «Хмарні технології як засіб популяризації читання у роботі шкільного бібліотекаря» (27 осіб);
- асистенти вчителя в інклюзивному класі «Організація роботи педагогів в інклюзивному класі» (34 особи);
- педагогічні працівники «Використання хмарних технологій у професійному розвитку вчителя» (21 особа);
- керівники/заступники керівників навчальних закладів «Технології проведення внутрішньошкільного моніторингу якості освіти» (18 осіб);
- керівники/заступники керівників навчальних закладів «Мережні технології відкритої освіти як засіб інформатизації освітнього закладу» (13 осіб);
- вчителі історії «Психолого-педагогічні засади професійної діяльності вчителя історії та суспільствознавчих дисциплін» (29 осіб);
- вчителі фізики «Психолого-педагогічні засади професійної діяльності вчителя фізики» (18 осіб).

Забезпечено проведення навчальних тренінгів для педагогічних працівників області, які з вересня 2018 року викладатимуть навчальні предмети у 10 класах (690 осіб).

З метою забезпечення якісної організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації запроваджено електронну реєстрацію слухачів для формування груп, коригування змісту, форми, методів, засобів представлення навчального матеріалу.

Електронний навчальний розклад розміщений на сайті інституту.

Заохочення педагогічних працівників до активної навчальної роботи за допомогою сервера дистанційного навчання інституту сприяє активізації навчальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації, формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності педагогів, здатних в умовах

сучасної школи знайти ефективні шляхи вдосконалення освітнього процесу засобами ІКТ.

Здійснюється супровід та контроль за роботою слухачів курсів підвищення кваліфікації у навчальному веб-середовищі, організована консультативна допомога.

У контексті неперервної освіти інститут забезпечує інноваційний розвиток системи післядипломної педагогічної освіти області, є центром впровадження сучасних педагогічних технологій, перебудови освітнього процесу в регіоні відповідно до реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти

«Нова українська школа».

Сучасна реальність потребує:

- розробки нових моделей та механізмів у сфері післядипломної педагогічної освіти;

- оновлення, а частково і створення системи освітньої статистики щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і відповідної систему моніторингу;

- посилення роботи з учителями-початківцями (це не тільки молоді спеціалісти, а й особи які раніше не працювали у школі або мали тривалу перерву у педагогічній практиці);

- питання переосмислення ролі керівника закладу освіти у створенні ефективної системи підвищення кваліфікації для кожного педагогічного працівника та педагогічного колективу;

- розвивати інноваційні форми підвищення кваліфікації. Це перш за все проектний підхід. Світовий досвід нам говорить про таке: у звіті щодо професійного розвитку вчителів у США і за кордоном вказується, що на сучасному етапі переважають такі форми підвищення кваліфікації вчителів як:

- 1) робота з коучами (досвідченими методистами) та менторами (особливо на початковому етапі роботи вчителя);

- 2) участь у літніх таборах з підвищення кваліфікації вчителів;

- 3) конференції та семінари в інших закладах системи загальної середньої освіти;

- 4) конференції, семінари та інші заходи, що проводяться на базі закладів, які не працюють у галузі освіти (наприклад, семінари з розвитку навичок співпраці, риск-менеджменту тощо);

- 5) створення робочих груп для вирішення важливих педагогічних питань

- 6) міжрегіональні конференції вчителів, створення мережових спільнот тощо.

Розробки і запровадження потребують технології супроводження індивідуальних траєкторій професійного розвитку вчителів, узгодження їх із фінансовою мотивацією вчительської праці, максимальної прив'язки до специфіки конкретного навчального закладу, в тому числі, внаслідок створення багаторівневих програм підвищення кваліфікації [1].

Підсумовуючи вищесказане, можна дійти висновку, що саме людський фактор відіграє вагомий роль у професійному розвитку та становленні педагога. Надзвичайно важливими є можливість й бажання керівників місцевих громад, органів управління освітою, керівників навчальних закладів досягати позитивних зрушень. Адже якісні вчительські спільноти нового покоління можна створити лише за умови принципових змін та перетворень у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Література

1. Лунячек В. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: Десять кроків на виконання Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Вадим Лунячек. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/1101-pidvishchennya-kvalifikatsiji-pedagogichnikh-pratsivnikiv-desyat-kroktiv-na-vikonannya-zakonu-ukrajini-pro-osvitu>.
2. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття [Електронний ресурс] / Андреас Шлейхер. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf>.

УДК 373.5.016:81.243

Власюк І. В.

аспірант кафедри англійської філології
ТНПУ ім. В. Гнатюка,
вчитель англійської та німецької мов
ТНБК «Школа-колегіум патріарха Й.Сліпого»
vlasiukvi@outlook.com

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ СТИМУЛЮВАННЯ САМООСВІТИ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ УЧНІВ

Сучасний перехід України до інформаційного суспільства, коли до Інтернету може підключись будь-яка людина в будь-якому місці, обумовлює можливість переходу до так званих «Хмарних послуг» [1]. Останнім часом впровадження хмарних технологій стрімко зростає, завдяки цьому освіта стає ще доступнішою, адже вчитися можна скрізь. Світовий досвід впровадження та використання хмарних технологій свідчить про його перспективність використання і у вітчизняній системі освіти. Впровадження технології хмарних обчислень у навчально-виховний процес освітнього закладу має низку переваг:

- безкоштовне використання програмного забезпечення;
- мобільність у роботі та універсальність доступу до інформації (відсутність прив'язки до робочого місця, доступність з різних пристроїв);
- захист персональних даних та розмежування доступу до спільної інформації;
- відсутність технічної підтримки роботи платформи та попереднього налаштування;

- можливість впровадження нових інтерактивних форм роботи.

Хмара (Cloud) – це технологія, яка надає користувачам мережі Інтернет можливість доступу до комп'ютерних ресурсів віддаленого Web-сервера та використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу.

Загальною перевагою для всіх користувачів хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з ПК чи ноутбука, але також із нетбука, смартфона, планшета, тому що головною вимогою для доступу є наявність Інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого серверу; споживачі використовують програми без їх установки. Слід зазначити, що доступ до хмари можуть мати одночасно тисячі людей, що мають права доступу.

Учителі можуть використовувати хмарні технології для дистанційного навчання, на уроках та позакласній діяльності, а також у методичній роботі.

Дослідженню цього питання присвячено праці таких науковців: В. Бикова, В. Вембера, М. Жалдака, Н. Морзе, С. Литвинової, С. Ракова та інших. Також питання використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у роботах Морзе Н. В., Кузьминської О. Г. [3], організація самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів Яндекс відображена в роботах Алексанян Г. А. [2], організація «віртуальної» вчительської засобами Google-site досліджується Рождественською Л. В. [4], «віртуального кабінету» або «віртуальної вчительської» засобами сервісів Google та Microsoft розкривається С. Г. Литвиною [6].

Проте, незважаючи на плідність запропонованих у перелічених наукових працях ідей та технологій, спеціальні дослідження щодо практичного аспекту використання хмаро орієнтованого навчального середовища у загальноосвітніх навчальних закладах вченими і практиками розкрито не достатньо. Результати аналізу досліджень свідчать, що у вітчизняних працях основні зусилля зосереджено на висвітленні теоретико-методологічних аспектах проблеми. Практичний аспект цього питання потребує більш ширшого розкриття.

Мета статті: висвітлити практичний аспект використання хмаро орієнтованого навчального середовища на уроці англійської мови.

Вивчення іноземної мови – це досить клопіткий та довготривалий процес. Адже в процесі навчання учні мають навчитися читати, писати, слухати та говорити. Оскільки це зовсім не легке завдання, тому справитися з ним учневі часом доводиться досить складно. Для полегшення вивчення іноземної мови та підвищення інтересу учнів у процесі роботи, необхідний вчитель-наставник, який зможе скоординувати його роботу. У зв'язку з тим, що кожен учень з різною швидкістю сприймає інформацію, виникає необхідність індивідуального підходу до кожного учня.

Однак, окрім наявності технічних засобів, учень повинен бути ознайомлений з процесом використанням комп'ютера та Інтернету і здатним взаємодіяти з цими засобами.

Без сумніву, що використання новітніх технологій відіграє величезне значення у викладанні та вивченні мови. Значною мірою відбувається підвищення інтересу учасників процесу. Саме тому плідна взаємодія вчителя з

новітніми технологіями може сприяти ефективному підвищенню якості освіти. Використання технологій та навчання англійській мові безпосередньо пов'язані один з одним.

Говорячи про навички володіння іноземною мовою, ми маємо на увазі розвиток основних частин або елементів мови таких як говоріння, аудіювання, читання та письмо. Використання технічних засобів має істотний вплив на процес оволодіння цими навиками. Знання англійської мови класифікуються вхідними (аудіювання, читання) та вихідними (говоріння, письмо) вміннями. Зосередимо увагу на впливі технологій на розвиток наших знань, умінь та навичок англійської мови.

Аудіювання або прослуховування визначається як процес розпізнання і розуміння мови носія. Вона включає в себе розуміння акценту мовця або вимови, граматику, словниковий запас та розуміння сенсу (Saricoban, 1999).

Однак, використовуючи комп'ютери лише для прослуховування, в учнів можуть виникнути проблеми з візуальним сприйняттям. Тому потрібно розвивати свої навички аудіювання. Для цього можна використовувати комп'ютерні тести, котрі можна зробити за допомогою опитувальника Excel. Таким чином, це дасть змогу учням удосконалити слухові навички. Перегляд фільмів в оригіналі також значно впливає на процес вивчення мови, формується комунікаційна компетентність учня.

Прослуховування радіо та телевізійних програм – ще один спосіб для розвитку знань та навиків розуміння. Супутникові телеканали новин, як BBC, корисні для учнів, хто прагне практикувати з аудіо і відео.

Читання – це процес розуміння учнем письмового тексту. Використання комп'ютерних програм може підвищити інтерес учнів до читання. У зручний для учня час, маючи гаджет, він може відкрити електронну книгу чи інформацію та читати. Взаємодія з вчителем під час читання сприяє поліпшенню розуміння прочитаного, вживання лексики, швидкість, розуміння отриманої інформації.

Говоріння – один з найважчих навиків. Вибір технології в навчанні говоріння англійською мовою може приймати різні форми. Наприклад, використовуючи відео конференцію Skype для бізнесу. Проведення бесіди – процес голосового зв'язку між спікером і слухачем через Інтернет.

Письмо. Процес написання може бути дуже важким для учнів під час вивчення англійської мови. Оскільки, є програми, які автоматично підкреслюють помилки в тексті, учень може за допомогою цих програм, які мають можливість автоматично перевіряти орфографію і граматику виправити помилки. Таким чином, використання комп'ютера як інструменту у вивченні граматики сприяє підвищенню мотивації учня.

На сьогодні в україномовному сегменті мережі Інтернет найбільшою популярністю серед освітян користуються сервіси хмарних обчислень таких корпорацій: Microsoft, Google та IBM. Саме ці корпорації дозволяють організувати швидке впровадження технологій хмарних обчислень у навчально-виховні процеси освітніх закладів. Microsoft, Google та IBM, постійно вдосконалюють свої службові сервіси хмарних технологій. Потужний

інструментарій та інноваційні функціональні можливості освітніх хмар, дозволяють сучасним педагогам використовувати ці технології у своїй професійній діяльності максимально ефективно.

Microsoft, для впровадження хмарних технологій у систему навчання, пропонує низку інструментів, що базуються на спільній взаємодії вчителя та учня (пакет Microsoft Office 365): система електронної пошти, інтерактивні календарі, контакти Outlook Line, веб-додатки та архіви SkyDrive, система обміну миттєвими повідомленнями Lync Online, мінісайти тощо. Служба Microsoft Office 365 може підтримувати як персональне використання онлайн-інтерактивних додатків, так і їх корпоративне використання десятками тисяч користувачів.

Google для впровадження хмарних технологій у систему навчання пропонує сучасний інструмент побудови навчальних порталів – службу Google Apps for Education. Google Apps – це набір хмарних служб, які допоможуть викладачам і учням продуктивно працювати і спілкуватися, де б вони не знаходилися і якими б пристроями не користувалися. Прості в налаштуванні, використанні та управлінні інструменти (електронна пошта, календар, онлайн-документи та інтерактивні додатки) дозволять зосередитися на тому, що дійсно важливо.

Отже, використання технологій у вивченні іноземної мови стало необхідністю в наші дні. Ми коротко розглянули, як технології можуть бути використані в покращенні мовних навичок учня. Проводилося соціологічне дослідження, щоб оцінити прийнятність деяких учнів до використання технологій для підвищення їх мовних навичок.

Для того, щоб оцінити, наскільки учні готові до використання сучасних технологій, було проведено анкетування. Зібрані результати показують:

- 60% учнів використовують сучасні технології в повсякденному житті.
- 98% учнів вважають, що комп'ютер може поліпшити їхній словниковий запас.
- 96% учнів вважають, що використання комп'ютера в класі підвищує взаємодію учнів з навчанням.
- 75% учнів запевняють, що їхні вчителі іноді заохочували їх використовувати технологію для вивчення англійської мови.
- 96% учнів вважають, що за допомогою комп'ютера вони можуть розвивати свої навички.
- 83% учнів вважають, що використання комп'ютера поліпшує навички аудіювання.
- 66% учнів вважають, що для вивчення англійської мови краще використовувати технології.
- 98% учнів вважають, що використання технологій допоможуть їм дізнатися англійську мову швидше, ніж іншими способами.
- 90% учнів вважають, що використання технологій можуть допомогти їм покращити свої розмовні навички.

Результати тематичного дослідження показали, що більшість учнів надають перевагу використанню хмарних технологій у покращенні своїх

Література

1. Kravtsov H. M. Methods and Technologies for the Quality Monitoring of Electronic Educational Resources [Electronic resource] / H. M. Kravtsov // S. Batsakis et al. (eds.) Proc. 11-th Int. Conf. ICTERI 2015, Lviv, Ukraine, May 14-16. – 2015. – P. 311–325. – CEUR-WS.org/ Vol. 1356, ISSN 1613–0073, P. 311–325. – Access mode : http://CEURWS.org/Vol-1356/paper_109.pdf.
2. Kravtsov H. M. Microsoft cloud services in distance learning system «Kherson Virtual University» / H. M. Kravtsov, I. O. Chemisova // Information Technology in Education. – 2014. – Vol. 20. – P. 53-65.
3. LMS «Kherson State University» [Electronic resource]. – Access mode : <http://dls.ksu.kherson.ua>.
4. Глуходід М. В. Реалізація моделі SaaS в системі мобільного навчання інформатичних дисциплін / М. В. Глуходід, О. П. Ліннік, С. О. Семеріков, С. В. Шокалюк // Новітні комп'ютерні технології. – 2010. – Т. 8. – С. 156-158.
5. Гнедкова О. А. Методические рекомендации по использованию Интернет-сервисов в системе дистанционного обучения «Херсонский Виртуальный Университет» / О. А. Гнедкова, В. В. Лякутин // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 10. – С. 183-187.
6. Мерзликін О. В. Можливості використання Google Classroom для реалізації хмарного середовища підтримки навчальних досліджень з фізики [Електронний ресурс] / Мерзликін Олександр Володимирович // Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених «Наукова молодь-2014» (11 грудня 2014 року, Київ) / За заг. ред. проф. Бикова В. Ю. та Спіріна О. М. – К. : ІТЗН НАПН України, 2014. – С. 110-112. – Режим доступу : http://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/zb2014_compressed_1_1431603366_file.zip.
7. Мінтій І. С. Використання Документів Google як умова оптимізації спільної роботи / І. С. Мінтій // Теорія та методика електронного навчання. – 2010. – Том I. – С. 150- 154.
8. Модло Є. О. Використання десктопних програм у хмарному середовищі / Є. О. Модло // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. – С. 39.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ, 10–11 КЛАСИ»

Постановка проблеми. Існує усталена методика розв'язування задач з хімії (як під час уроку, так і на курсах за вибором): надання алгоритму і відпрацювання умінь. Проектна діяльність учнів до розв'язання хімічних задач не застосовується. Однак, відповідно до нових вимог до результатів навчання – формування компетентної особистості – необхідно вводити і нові методи викладання, зокрема виконання учнями міні-проектів.

Аналіз досліджень виявив, що теорії і методиці розв'язування завдань (задач) з хімії присвячено роботи Н. М. Буринської, А. К. Грабового, В. І. Старости, Н. І. Шиян та ін. Технологія організації проектної діяльності учнів з хімії на уроках і в позаурочний час розроблялася Ю. В. Момот, Н. Н. Чайченко, Н. І. Шиян, але проблемі проведення міні-проектів для розв'язування хімічних задач увага не надавалася.

Мета. Розкрити можливості виконання учнями міні-проектів під час проведення занять на курсах за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи».

Основний матеріал. Індивідуалізація, диференціація та самостійна навчально-пізнавальна діяльність учнів найефективніше реалізується на самостійно обраних учнями курсах (факультативах чи спеціальних курсах). З урахуванням компетентісно орієнтованого навчання ми виокремили такі навчально-виховні завдання, що стоять перед курсами за вибором з хімії: формування предметної і ключових компетентностей; розвиток пізнавальних інтересів, нахилів та здібностей учнів, їх уміння самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці; удосконалення експериментальних умінь та навичок; підготовка учнів до участі в олімпіадах, конкурсах-захистах МАН та успішного складання ЗНО; здійснення профорієнтаційної роботи [1].

Навчальна проектна діяльність має у своїй основі навчальний проект, сутність якого полягає у: стимулюванні зацікавленості учнів поставленими проблемами; пошуку шляхів їх розв'язання через проектну діяльність; наданні можливості практичного застосування здобутих знань і набутих умінь. Розглянемо можливості виконання групових міні-проектів (як таких, що обмежені часом проведення – 1 заняття) у межах курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи». Зважаючи на тематику, мету і завдання цього курсу за видом діяльності учнів, нами обрано дослідницький та інформаційний типи проектів.

Серед різних типів задач виокремимо пошукові задачі. Серед них можна

виокремити два види:

а) задачі, пізнавальна інформація в яких міститься в умові (види діяльності учня – репродуктивна і частково-пошукова; наприклад, коли під час розв'язку відбувається лише підтвердження наданої інформації (довести, що до складу кислоти входить йон Гідрогену)). Такі задачі розв'язуються під час виконання дослідницьких проектів;

б) задачі, у яких пізнавальна інформація знаходиться під час її розв'язку (вид діяльності учня – пошуковий; такими є компетентнісно орієнтовані задачі – інтегративні дидактичні одиниці змісту, технології навчання і перевірки якості гарантування компетентнісного навчання [2], що включають розрахункові задачі і запитання. Такі задачі виконуються (якщо в умові не передбачено проведення хімічного експерименту) під час інформаційних проектів.

в) задачі, які вимагають від учнів самостійного формулювання проблеми і її розв'язку (вид діяльності учня – пошукова з елементами творчості; наприклад, завдання на складання задач).

Дослідницькі – це проекти, під час яких діяльність учнів спрямовується на розв'язування творчих (і пошукових) завдань з обов'язковим проведенням експерименту. Отже, такий тип проектів доцільно застосовувати під час розв'язування експериментальних задач. **Експериментальні задачі** – це «завдання практичного характеру, відповіді на які учні знаходять у процесі виконання та спостереження за дослідами» [3, с. 23]. Наприклад, організовується робота учнів в парах, кожна з яких отримує набір реактивів і хімічне обладнання. Кількість задач (варіантів) залежить від кількості учнів, тривалості виконання досліду і змісту задачі (добування речовин різними способами, проведення характерних реакцій; розпізнавання речовин). Обов'язковою є доповідь-звіт про результати дослідження, на що передбачається додатковий час. У результаті учні одержують інформацію не лише про результати проведених ними дослідів, а й звіти інших груп, навчаються робити висновки й відстоювати власні думки.

Інформаційні проекти відповідають дослідницьким, але не передбачають виконання експерименту. Такі проекти виконуються під час розв'язування творчих задач. **Творчі задачі** (як завдання) належать до пошукових і характеризуються: відсутністю алгоритму, що визначає точну програму їх розв'язку; мають кілька розв'язків; неможливістю розв'язувати їх за допомогою ЕОМ; неможливістю формулювати відносно них обернених задач. У змісті таких задачах поєднуються науковість, проблемність і цікавість.

Наприклад, учні діляться по парах і одержують спільну для всіх задачу але з різними завданнями за варіантами.

Задача. Для виробництва високоякісної сталі необхідним є металобрухт. У складі газетного паперу, картону міститься макулатура. А з відходів виробів з пластмас виробляють навіть тканини. Усі ці матеріали можна знайти на звалищах.

Завдання. 1. Користуючись додатковими джерелами інформації, обчисліть, яка маса деревини бука і осини може бути зекономлена при

виготовленні 1 т газетного паперу. Склад паперу вважати 100 % целюлозою.

2. В Україні річні потреби металобрухту складають 1,6925 млн т. Скільки сталі (т) можна отримати, якщо відсоток брухту в ній становить 45%?

3. Користуючись додатковими джерелами інформації, установіть економічну вигоду від виготовлення штучної вовни з капрону, отриманого з 1 т нафти і 1 т вторинної сировини.

У результаті розв'язування розглянутих задач в учнів формуються і розвиваються предметна компетентність з хімії і ключові компетентності (під час роботи в команді, знаходження інформації, проведення математичних розрахунків, установлення міжпредметних зв'язків з іншими природничими науками і технологіями (залежно від змісту).

Висновки. Міні-проекти є ефективним методом компетентнісного навчання під час проведення занять на курсах за вибором. Під час виконання учнями зазначених типів проектів формуються знаннєвий, діяльнісний і ціннісний складники предметної хімічної компетентності і ключові компетентності. Наразі розробляється зміст компетентнісно орієнтованих задач і методика їх розв'язування під час навчання учнів на курсі за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи».

Література

1. Вороненко Т. І. Методичні засади реалізації екологічної складової курсу хімії на факультативних заняттях в основній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 276 с.

2. Гоменюк Г.В. Методичні засади реалізації компетентнісного підходу в навчанні алгебри учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 277 с.

3. Грабовий А. Експериментальні задачі з хімії: теорія і методика. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 3. С. 22–28.

УДК 159.9:37.015.3

Воронкевич О. М.

кандидат психологічних наук,
асистент кафедри практичної психології
ТНПУ ім. В. Гнатюка
oksnavoronkevych@ukr.net

Чопик С. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
ТНПУ ім. В. Гнатюка
solomia_bodnar@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Передовий педагогічний досвід свідчить про те, що покращення якості навчально-виховного процесу необхідно розпочати з удосконалення педагогічної освіти, яка повинна включати в себе не тільки

оволодіння студентами знаннями, а й розвиток певних особистісних якостей, які суттєво допомагатимуть їм у подальшій професійній діяльності. Зауважимо, що у навчально-виховній практиці педвишів немає спеціальних педагогічних методів активного впливу на особистість з метою професійної психокорекції її якостей, що сприяло б підвищенню виховного ефекту взаємодії викладача із студентами. Тож постає питання про необхідність підготовки майбутнього вчителя, який зможе у своїй практиці втілити основні концептуальні засади гуманістичної педагогіки з метою гармонійного і всебічного особистісного розвитку своїх вихованців, що є неможливим без постійної праці над собою і самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальнопедагогічні проблеми вдосконалення освітнього процесу, його гуманізації висвітлюються у працях сучасних науковців (А. Абдуліна, М. Берулава, А. Бойко, О. Бондаревська, Н. Єфремова, В. Лозова, В. Луговий, Ю. Паріжний та ін.), які відзначають пріоритетність цілей всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні психологічного тренінгу як засобу розвитку комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як стверджують психологи у фахових періодичних виданнях (Ф. Василюк, С. Лебедева, І. Сингаївська, Т. Яценко та ін.), одним зі способів пізнання себе та інших, формування комунікативної компетентності є участь у соціально-психологічному тренінгу. Груповим формам психологічної роботи присвячено безліч матеріалів: теоретичних, методичних, дослідницьких (Т. Зайцева, Ю. Іванов, К. Рудестам, В. Сатір, К. Фопель, Н. Хрящева та багато інших). Проте, на наш погляд, ця тема залишається невичерпною.

Робота у спеціальних тренінгових групах може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх вчителів, а отже, й усвідомлення особливостей функціонування їх психічного життя, певних сфер життєдіяльності, формування та розвитку професійно значущих особистісних якостей, якою є і комунікативна компетентність. Студенти в межах навчання у закладах вищої освіти мають можливість познайомитись з тренінговою роботою, включитись в групову діяльність і за допомогою інших учасників групи та тренера зростати особистісно, набувати не лише теоретичних знань, але й досвіду взаємодії із іншими.

Використання тренінгу у вищій школі має певні особливості. Це пов'язано зі специфікою навчального процесу, з одного боку, та специфікою групової форми роботи, з іншого. Розробляючи програму тренінгу, слід орієнтуватися на потреби і особливості аудиторії, їх можливості відвідування подібного роду занять. Феномен тренінгу, особливо соціально-психологічного, насамперед у тому, що учасники одержують безпосередньо таку підготовку, яка відповідає вимогам сучасного життя. Саме соціально-психологічний тренінг (далі – СПТ) є найперспективнішим методом психолого-педагогічної підготовки фахівців різних галузей, особливо тих, що пов'язані з різноманітними людськими контактами.

Нами була розроблена програма тренінгу підвищення комунікативної компетентності майбутніх вчителів. Ця програма припускає гуманістичну позицію тренера, спрямовану на усвідомлення учасниками себе, своїх

індивідуально-психологічних особливостей, ріст особистості, ствердження потреби в самоактуалізації, розвиток здатності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що забезпечується самим змістом і процесом реалізації програми.

Програма ґрунтується на принципах наступності, поетапності. Завдяки цьому учасники тренінгу поступово поглиблюються в процесі усвідомлення себе, відкриваючи різні сторони свого «Я», своїх можливостей у спілкуванні. У процесі тренінгу використовуються техніки самопізнання: аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія, а також техніки міжособистісної взаємодії.

Етапами програми є: знайомство; розуміння себе, своїх індивідуально-психологічних особливостей; уточнення свого «комунікативного образу». Діагностичний етап: як я бачу себе? (Я у своїх очах); як я бачу іншого? (Інші в моїх очах); як інші бачать мене? (Я в очах інших); вироблення і закріплення ефективного типу взаємин із самим собою і навколишнім світом (оточуючими людьми); формувальний етап: розкриття свого «Я» іншій людині; вміння «бачити» іншого; подолання комунікативних бар'єрів; формування навичок ефективного спілкування; розуміння своїх емоцій; прийняття інших; прийняття свого тілесного та психічного образу «Я»; позитивне мислення; уява успіху; вихід із тренінгу; рефлексія.

У програмі втілені різноманітні методи роботи: психогімнастичні вправи, рольові ігри, релаксації, вправи на групову та індивідуальну роботу, тестові методики, домашні завдання тощо. Проте, які б не використовувалися вправи, найважливішою складовою є та атмосфера, у якій вони відбуваються. Тренер повинен створити обстановку психологічної підтримки і безпеки. Атмосфера спілкування в групі СПТ, за якої небезпека утиску гідності людини зводиться до мінімуму (відсутність порад, настанов, повчання, заохочення і покарання), дозволяє учасникам зробити продуктивні висновки про особисті причини власних труднощів спілкування, побудову взаємин з іншими людьми. Курс навчання в групі СПТ формує у її членів навички не тільки глибинного самопізнання, пізнання інших людей, оволодіння інструментарієм проникнення в приховані мотиви, але і апробації нових форм поведінки під впливом одержаної інформації.

Групове навчання сприяє гармонізації структури особистості учасників, оптимізації їх загальних здібностей до спілкування, таких як відвертість, щирість, здатність виражати емоції прийнятним для партнера способом тощо. Останнє забезпечується самою атмосферою спілкування в групі тренінгу, принципами, якими керується весь процес навчання, вживаними прийомами, виявленням психологічних першопричин труднощів у спілкуванні, відпрацюванням навичок і вмінь оптимального спілкування.

Участь у соціально-психологічному тренінгу дозволяє підвищити загальну культуру спілкування, сприяє зростанню відчуття необхідності у власному самовдосконаленні і відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей. Крім того, вона розвиває емоційну чутливість, вирівнює адекватність у самооцінюванні і самосхваленні, що допомагає особистості краще розуміти свою та чужу поведінку, розширює можливості для адекватного вираження свого внутрішнього стану.

Відбуваються також зміни і в системі ціннісних орієнтації у бік їх соціалізації, зменшуються егоцентричні тенденції. Такі якості, як доброзичливість і щирість, переходять в норму взаємодії з оточуючими людьми.

Значні зміни відбуваються в області операційної системи спілкування. СПТ сприяє засвоєнню загальних правил, що забезпечують результативність комунікації (наприклад надавати допомогу іншим людям, вирішувати конфлікт, створювати творчу атмосферу при сумісному рішенні певних питань тощо).

Розробляючи програму соціально-психологічного тренінгу з метою розвитку та підвищення комунікативної компетентності, ми поклалися не тільки на змістове наповнення занять, методи та форми роботи, а й на сам процес навчання у тренінгу як джерело оптимізації досліджуваного нами феномена. Ми поставили за мету включити в заняття ті вправи та способи групової взаємодії, які допомагали б нам вплинути на психологічні особливості студентів, виявлені в процесі наших наукових пошуків (завищену або занижену самооцінку, підвищений рівень тривожності, низький рівень емпатії, проблему агресивності у спілкуванні, невміння встановлювати суб'єкт-суб'єктні стосунки, риси емоційної залежності тощо). Велика увага приділялася процесу самопізнання та усвідомлення своїх емоційних особливостей, прийняттю себе. Адже тільки усвідомивши власні труднощі, можна працювати над їх корекцією. Очікувані результати: розвиток комунікативних здібностей, подолання комунікативних бар'єрів, підвищення комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Удосконалення комунікативної компетентності особистості має відбуватися через цілеспрямований розвиток її структурних компонентів у поєднанні з розвитком комунікативної мотивації; формування позитивної установки на забезпечення творчого характеру; засвоєння і вияв технологічних вмінь та навичок у складних ситуаціях взаємодії. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у впровадженні програми розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Література

1. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 328 с.
2. Бойко А. М. Від теорії до практики: критеріальні ознаки, відбір і поетапний процес упровадження педагогічних інновацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2013. 268 с.
3. Джонсон Д. В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / пер. з англ. В. Хомика. Київ: Академія, 2003. 288 с.
4. Когут І. В. Методика формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дослідно-експериментальна робота. *Молодий вчений*. 2015. № 7 (22). Ч. 2. С. 53–56.

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Від якостей, якими володіє вчитель, залежить формування особистості його учнів, а отже, розвиток держави та суспільства в цілому. Перед педагогом стоїть надзвичайно важливе завдання – зацікавити та навчити кожну дитину, розвивати та вдосконалювати свою професійну майстерність. Учні хочуть бачити перед собою добру, справедливу, чесну людину, яка знає та вміє пояснити свій предмет. Для того, щоб відповідати всім вимогам, учитель повинен володіти набором певних якостей. До них належать: самоконтроль, вихованість, відповідальність, спостережливість, ввічливість, щирість, доброзичливість, прагнення до самовдосконалення, любов до дітей, дисциплінованість, ініціативність, уважність та гнучкість поведінки. Основним знаряддям педагога є його особистість, яка формує майбутній результат його практичної діяльності. Вимоги до педагога постійно підвищуються, а отже, змінюється оцінка його якостей [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі накопичено чималий досвід з проблеми компетентності, яка була висвітлена в наукових працях Н. Бібик, О. Біляковської, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, А. Хуторського, А. Щекатунової, Н. Розова, Н. Запрудського та ін. У роботах цих авторів компетентність пов'язується з рівнем освіченості фахівця і його загальнокультурною компетентністю, а також розглядається як складна система, що включає знання, уміння, навички та професійно-важливі якості спеціаліста. Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, А. Смирнова, С. Шишова, Р. Шаповал. Професійно-педагогічна компетентність вивчається у контексті проблеми реалізації особистісних характеристик вчителя, розвитку його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення [3].

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних особистісних якостей учителя в процесі формування професійно-педагогічної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічній науці А. Хуторський надає визначення поняттю «компетенція» як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які задаються відносно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них. Набуття професійної компетентності починається з оволодіння педагогічною професією і охоплює декілька етапів професійного розвитку фахівця, протягом яких змінюються життєві та професійні плани, відбувається

перебудова структури особистості, визначається провідна діяльність, соціальна ситуація [1, с. 34].

Сукупність професійно необхідних якостей та інших особливостей вчителя визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. У її складі виділяють, з одного боку, психологічну, психофізіологічну і фізичну готовність, а з іншого – науково-теоретичну і практичну компетентність як основу професіоналізму [6].

У структурі особистості вчителя особлива роль належить професійно-педагогічній спрямованості. Вона є тим каркасом, навколо якого компонуються основні професійно значущі властивості особистості педагога. Професійна спрямованість особистості вчителя характеризується, насамперед, наявністю інтересу до педагогічної професії і педагогічного покликання. Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який знаходить своє вираження в позитивному емоційному відношенні до дітей, до батьків, педагогічної діяльності в цілому і до конкретних її видів, у прагненні до оволодіння педагогічними знаннями й уміннями.

Якості особистості, що характеризують професійно-педагогічну спрямованість педагога, є передумовою і концентрованим вираженням його авторитетності. Якщо в рамках інших професій звично звучать вирази «науковий авторитет», «визнаний авторитет у своїй сфері» тощо, то у вчителя може бути єдиний і неподільний авторитет особистості [2, с. 10–16].

Д. Скворцова розглядає професійну компетентність педагога як його поінформованість й авторитетність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, у свою чергу, на формування особистості іншої людини.

І. Зязюн вказував на те, що майбутньому педагогу необхідно працювати «над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дадуть змогу без зайвого емоційного напруження здійснювати свою професійну діяльність: педагогічний оптимізм, впевненість в собі як педагога, відсутність страху перед дітьми, вміння володіти собою, відсутність емоційного напруження, наявність вольових якостей (цілеспрямованість, самоволодіння, рішучість)» [6].

Ю. Калютін виділяє три групи особистісних якостей, котрі мають для педагога професійну значущість: розвиток емпатії, здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітні впливів і в можливості педагога ловити зміни ситуації і продумувати необхідну стратегію педагогічних впливів, педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю «володіти собою» [3].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що під професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу з метою формування творчої особистості. Отже, професійна компетентність вчителя – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-

теоретичної й практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів. Розвиток професійної компетентності залежить від вчителя, оскільки він усвідомлено регулює стандарти своєї поведінки на основі набутого педагогічного досвіду.

Висновки з цього дослідження і перспективи подальших розвідок.

Професійна компетентність учителя – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога. Професійно компетентні вчителі успішно розв'язують завдання навчання й виховання, готують для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволені професією; досягають бажаних результатів у розвитку особистості учнів; усвідомлюють перспективу свого професійного розвитку; відкриті для постійного професійного навчання; збагачують досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активні у суспільстві; віддані педагогічній професії. Враховуючи актуальність і важливість досліджуваної проблеми вважаємо, що подальшого науково-теоретичного осмислення та практичного втілення потребують шляхи, форми та методи формування професійної компетентності педагогів під час підвищення кваліфікації.

Література

1. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 34.
2. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя. *Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства: зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової*. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 10–16.
3. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_3_5 (дата звернення: 18.03.2019).
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
5. Леонтян М. А. Поняття «компетенція» і «компетентність» у теорії освіти. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер. Педагогіка*. 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 73–75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_188_176_18. (дата звернення: 18.03.2019).
6. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–94.

ГРОМАДСЬКЕ І КУЛЬТУРНЕ ЖИТТЯ ЧЕСЬКИХ ПОСЕЛЕНЦІВ НА ВОЛИНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.

Від початку масової еміграції на Правобережну Україну чехи були офіційно визнані як представники окремої нації, що забезпечило їм на початках певну національну самостійність. У 1870 р. після прийняття поселенцями російського підданства на Волині були створені три чеські волості (Глинська, Дубенська та Луцька), а в 1872 р. – четверта – Купічевська. Російський уряд надав новим підданам право адміністративного та судового самоуправління [1, с. 79-81].

Чеські волостні управління, крім інших функцій, брали на себе організацію культурно-освітніх закладів по селах. Міністерство внутрішніх справ Росії дозволило адміністрації чеських волостей організувати свої школи. У 1870 р. за дозволом міністерства освіти було відкрито 4 школи для чеських дітей – у Глинську, Купічеві, Мирогощі та Бударажі [2, с. 39]. Ці школи мали два ступені. У першому (підготовчому) діти навчались чеської мови, а у другому – російської. Упродовж 70-х років ХІХ ст. було відкрито ще 17 шкіл, підпорядкованих чеським волостним управлінням.

Для чехів, які вже мали освіту і претендували на посаду шкільних учителів, були відкриті спеціальні курси при Острозькій вчительській семінарії [2, с. 46].

Звичайно, ті чехи, які проживали в незначній кількості в українських селах, не могли дозволити собі відкрити чеську школу, і тому їх діти ходили до загальної російської. Але це зовсім не означає, що вони не вивчали рідної мови, яка завжди була, є і буде основним чинником національної самосвідомості будь-якого народу. Чеська сім'я стала осередком не тільки вивчення мови, а й передачі основних національно-культурних надбань багатьох поколінь.

У 1870-х роках у Глинську, Семидубах, Мирогощі та деяких інших чеських поселеннях виникають своєрідні клуби [4, с. 474-479]. Це були, як правило, окремі приміщення у шинках, де можна було почитати газети, журнали, послухати оркестр, подивитись виставу.

Організовувалися в багатьох колоніях і самодіяльні театри. Найбільший з них був у Чеському Борятині Дубенського повіту. Найчастіше режисерами в таких театрах були вчителі, а артистами – сільська молодь і школярі. Серед п'єс, які ставилися на аматорських сценах, найпоширенішими були ті, що присвячені життю Я. Гуса, Я. Жижки, та побутові комедії [5, с. 13-15].

У 1898 р. повітовими властями розглядалася справа про прохання чехів с. Ульбарів Дубенського повіту І. Гіблера, В. Пітера та ін. щодо дозволу їм влаштувати в селі театральні видовища [6, с. 239-262].

У 1890-х роках, коли політика російського уряду у ставленні до чеських

колоністів різко змінилася, широко проводилася русифікаторська політика, були розформовані чеські волості, закривалися їхні національні школи, заборонялися театральні вистави. Лише після революційних подій 1905-1907 рр. чехи знову отримали право організовувати свої клуби та бібліотеки, влаштовувати театральні видовища. У цей час знову починають діяти чеські школи, але тепер уже в основному приватні, засновані окремими чеськими товариствами сіл. Громади наймали приміщення під школу і платили гроші чеському вчителю.

Незважаючи на те, що майже в кожному чеському селі були початкові школи і переважно всі мешканці знали грамоту, більшість колоністів не могли забезпечити своїм дітям отримання середньої та вищої освіти. Лише заможні поселенці мали кошти для оплати навчання дітей у нечисленних російських гімназіях.

Здобуття освіти в середніх і, особливо, у вищих навчальних закладах коштувало дуже дорого. Базових знань для вступу до гімназії чеські початкові школи не давали, тому багато коштів потребувала підготовка до вступних іспитів. Протягом 9 років навчання для учнів доводилося наймати у місті житло і платити за харчування. Ось чому, більшість чехів вважали, що вища освіта для роботи на землі зайва і є навіть шкідливою для молоді, бо учні «набирались» чужої культури, а іноді брали участь в антицарських виступах. А це все тяжіло додатковими переслідуваннями батьків і взагалі іноземних поселенців з боку царської влади. Тому чехи намагалися, щоб їхні діти набули лише професійних

навичок, які допомогли б їм у майбутньому прогнати свою сім'ю. Хоча поселенці займали таку позицію щодо середньої та вищої освіти, за переписом 1897 р. на Волині грамотою володіли тільки 17,2 % всього населення, а серед чехів цей показник сягав 59% [7, с. 180-182].

Тісним контактам чеських переселенців із місцевим українським населенням на Правобережжі перешкождала політика царського уряду: створення окремої церкви, окремих волостей, протиставлення методів господарювання тощо. У 1870-х роках це створювало навколо колоністів певну атмосферу ізоляції і недовіри до них українських мешканців Правобережжя і Волині в тому числі. Українські селяни вважали більш заможних чехів панами. Тим більше, що чеська старшина зайняла позицію відмови від виконання різних повинностей – ремонту доріг, виділення підвод для перевезення державних вантажів. Усі ці роботи лягли на плечі українських селян додатковим тягарем.

Емігранти першого покоління засвоїли переважно українську розмовну мову, а їхні діти, в побуті (це стосується, звичайно, перш за все чесько-українських сіл) часто користувалися українською мовою, хоча офіційною мовою була російська, якою викладали в школах. Так, у селах Волинської губернії Уїздці, Ульбарів, Крошна, в містечках Дубно, Здолбунів чеські діти вільно говорили «малоросійською» мовою і погано російською.

Отже, в перші роки масової еміграції у Волинську губернію визнання офіційною владою чехів представниками окремої нації забезпечило їм на початках певну національну самостійність і обособлення. Після масового переходу колоністів у російське підданство урядовці, крім інших пільг,

дозволили створити власні чеські волості з правами адміністративного та судового самоуправління. Чеські волості управління активно сприяли збереженню національної самобутності, дбали про залучення одноплемінників до досягнень культури та освіти: організовували у чеських селах школи, клуби, бібліотеки, самодіяльні театри та оркестри.

Звичайно, що тим чеським родинам, які проживали в українських селах, було значно важче зберігати свою культурну автономію. Тому тут саме сім'я, як і у німецьких колоністів, стала осередком не тільки вивчення рідної мови, а й передачі основних культурних надбань багатьох поколінь етнічної батьківщини. Більш тісним контактам чеських переселенців із місцевим українським населенням у Волинській губернії перешкоджало те, що чехи сповідували хоч і дещо змінену, але католицьку віру. Крім того, політика царського уряду по створенню окремої чесько-гуситської церкви створювала навколо колоністів певну атмосферу ізоляції.

Література

1. Ковба Ж. М. Чеська еміграція на Україні. – К., 1997.
2. Крыжановский Е. М. Чехи на Волыни. – К., 1989.
3. Кваснецкий Е. М. Чешские школы на Волыни // Волынские епархиальные ведомости. – 1889. – № 34.
4. Крыжановский Е. М. Чешские учительские курсы в Остроге. Соч. Т. 1. – К., 1891.
5. Первая всеобщая перепись населения Российской империи. – Т. 8. – СПб., 1897.
6. История Чехословакии /под ред. Санчука Г. Е. и Третьякова Н. Б. – Т. 1. – М., 1956.
7. Крыжановский Е. М. Религиозные дела чехов. – К., 1890.
8. Поліщук Ю. Національні меншини Правобережної України у контексті етнічної політики Російської імперії (кінець XVIII – початок XX ст.) / Ю. Поліщук. – К.: ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2012.

УДК 378.4:004

.....

Генсерук Г. Р.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики і методики її навчання
ТНПУ ім.В. Гнатюка
genseruk@gmail.com

Генсерук Ю. В.

студентка спеціальності
«Середня освіта (Мова і література (англійська))»
ТНПУ ім.В. Гнатюка
julia.genseruk@gmail.com

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасному суспільстві інформаційні технології активно використовуються в усіх сферах діяльності людини, зокрема і в освітній. З появою перших персональних комп'ютерів фахівці усіх предметних галузей

широко застосовують їх для інтенсифікації процесу навчання як засіб наочності, інструмент відпрацювання навичок, джерело додаткової інформації [3].

Протягом останніх років змінюється і термінологія, що описує технічні засоби. Термін «інформаційно-комунікаційні технології» дуже часто науковці замінюють більш сучасним терміном «цифрові технології». Сьогодні ці терміни вживаються як синоніми, однак останній чіткіше відображає специфіку нових інформаційних технологій і їх сприйняття суспільством.

Термін «цифрові технології» дозволяє по іншому трактувати комп'ютерні засоби. Так, у термін «ІКТ-компетенція» включаються вміння ефективно використовувати електронні ресурси для особистих і навчальних цілей, а термін «цифрова компетенція» передбачає більш складний набір навичок і вмінь, де людина не тільки споживає інформацію, але і створює її, а також розуміє механізми функціонування цифрового середовища.

Термін «цифрові технології» на сьогодні трактується неоднозначно. Спочатку цей термін використовувався для визначення технологій, що містять двійковий код. Однак із широким поширенням персональних комп'ютерів і мобільних пристроїв слово «цифровий» стало синонімом слів «електронний» і «комп'ютерний». Це підтверджує онлайн-словник Merriam Webster, який визначає слово «цифровий» («digital») як електронний («electronic») і комп'ютеризований («computerized»).

На думку австралійського дослідника Джеймса Каррана (James Curran) з університету Сіднея, такий підхід до трактування дасть учням можливість самостійно орієнтуватися у світі сучасних технологій, які надзвичайно швидко змінюються [1].

Широке застосування цифрових технологій розширило доступ до автентичних матеріалів на мові, що вивчається, і до онлайн навчальних матеріалів. Працюючи в мережі Інтернет, фахівці можуть звертатися до бібліотек електронних текстів, музейних та архівних джерел, електронних версій газет і журналів, використовувати мережеві навчальні програми і словники; брати участь в дискусіях і відеоконференціях, обмінюватися інформацією за допомогою електронної пошти.

Термін «цифрові технології» в рамках теорії навчання іноземних мов позначає всі види технологій, пов'язані з використанням комп'ютерів і портативних електронних пристроїв (планшетів, смартфонів). До цифрових технологій відносяться електронні інструменти, пристрої, системи і ресурси, які створюють, зберігають або обробляють інформацію в різних форматах [2].

У нашому дослідженні під цифровими технологіями ми розуміємо широкий спектр інструментів і ресурсів, з яких можна отримати та опрацювати інформацію, представлену в різних форматах, на базі комп'ютерних і мобільних технологій. У термін «цифрові технології» ми включаємо поняття комп'ютерних, інформаційних, інформаційно-комунікаційних і телекомунікаційних технологій.

Сьогодні більшість дослідників визнають, що цифрові технології мають величезний дидактичний і методичний потенціал. У рамках домінуючого на

сьогоднішній день компетентнісного підходу до навчання, основною метою вивчення іноземної мови є розвиток цифрової компетентності майбутніх фахівців. Засобом досягнення цієї мети служить розвиток іншомовних навичок (граматичних, лексичних, фонетичних) і вмінь (читання, письма, говоріння, аудіювання) засобами цифрових технологій, а саме:

- електронні словники, зокрема й навчальні (тлумачні, перекладні, термінологічні, довідкові, ілюстровані, інтерактивні);
- автентичні матеріали на мові, що вивчається (у текстовому, графічному, відео, аудіо, ігровому форматах);
- спеціальні навчальні ресурси для навчання іноземних мов (електронні підручники і надруковані завдання, створені за допомогою комп'ютера, програми-оболонки; інтерактивні комплекси);
- прикладні програми (MS Word, MS PowerPoint, веб-браузери);
- засоби електронної синхронної (чати, месенджери, відеоконференції) та асинхронної (електронна пошта, форуми, навчальні групи в соц. мережах) комунікації;
- хмарні сервіси.

Цифрові технології в навчанні іноземної мови можуть виконувати такі функції: навчальну (використовуються для презентації мовного матеріалу); тренувальну (використовуються для відпрацювання навичок і розвитку комунікативних умінь); контролюючу (використовуються для контролю сформованості навичок і вмінь); комбіновану (поєднує в собі елементи зазначені вище).

Ці технології використовуються в навчанні мови при різних формах організації діяльності: аудиторна робота, позааудиторна робота, дистанційне навчання і змішане навчання. Варто відзначити, що змішане навчання (blended learning) сьогодні вважається найбільш перспективною формою навчання іноземних мов. При грамотному підході воно дозволяє поєднувати безпосереднє спілкування з застосування цифрових технологій на аудиторних заняттях, з метою організації самостійної роботи і додаткового спілкування за допомогою електронних засобів комунікації.

Висновок. Цифрові технології стали невід'ємним компонентом навчального та виховного процесу освітніх закладів та створюють нові можливості для удосконалення навчального процесу. Використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов дозволяє створити нову модель навчання, у якій сутністю навчання є не тільки передача інформації, а формування знань та вмінь самоосвіти та самовдосконалення, розвиток комунікативних вмінь та навичок.

Література

1. Curran J. Implementing the Digital Technologies Curriculum. Режим доступу: <https://www.digitaltechnologieshub.edu.au/teachers/australian-curriculum/ict-vs-digital-technologies>
2. Teaching with Digital Technologies [Електронний ресурс]. State Government of Victoria, Australia, 2017. Режим доступу: <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/elearningcur>

3. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навчальний посібник. Тернопіль:Астон, 2008. 256 с.

УДК 37(477)1

Герасименко О. В.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри географії та методики її навчання
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
oksana_gerasimenko@ukr.net

ДОСВІД ДІЯЛЬНОСТІ ПОПЕЧИТЕЛЬСЬКИХ РАД ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. В УКРАЇНІ – ЗАПОРУКА УСПІШНОГО ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ У СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

З кінця 90-х років ХХ століття в Україні створюються піклувальні (наглядові) ради, тому заслуговує на увагу історико-педагогічний досвід діяльності прообразу сучасних піклувальних рад – попечительських рад, громадських органів управління навчальними закладами України в ХІХ – на початку ХХ століття, заснованих на засадах гласності, демократичності, толерантності

Історіографічний аналіз джерел, у яких висвітлюється історія створення та діяльності попечительських рад ХІХ – початку ХХ століття, дав змогу виявити дослідження, що частково висвітлюють цю проблему в контексті модернізації й управління освітою: Л. Березівська, Л. Гаєвська. Окремі аспекти діяльності прообразу попечительських рад – піклувальних рад є предметом дослідження І. Довбиш, О. Крикунової, І. Лікарчука, О.Співаковського та ін.

Метою нашого дослідження було обґрунтувати використання досвіду роботи попечительських рад ХІХ – початку ХХ століття та визначити перспективи використання історико-педагогічного досвіду попечительських рад ХІХ – початку ХХ століття для вдосконалення діяльності державно-громадського управління через піклувальні ради у сучасних освітніх закладах.

Завдання: уточнити ключові поняття дослідження; проаналізувати перспективи використання історико-педагогічного досвіду попечительських рад ХІХ – початку ХХ століття для вдосконалення діяльності піклувальних рад у сучасних освітніх навчальних закладах.

Для глибшого осмислення й оцінки попечительства, розглянемо суть сентенції «попечительська рада», що об'єднує два поняття: «попечительство» і «рада».

ХІХ століття було ознаменоване посиленою увагою до такої управлінської інституції, як попечительство. Започатковується посада попечителя навчального округу. Енциклопедичний словник Ф. А. Брокгауза і І. А. Ефрона (1907) дає визначення поняття «попечитель навчальних округів», в обов'язки якого входили організаційні питання та контроль за адміністративно-господарською та навчальною діяльністю керівників освітніх установ в окрузі.

При попечителі створюється попечительська рада, в обов'язки якої входило безпосереднє піклування про освітні установи: розпорядження коштами, майном, удосконалення навчально-виховної роботи, кадрові питання тощо [6].

Однак уже у 1918 році постановою «Про скасування попечителів навчальних округів і їх помічників, головних і окружних інспекторів та їх секретарів і помічників секретарів, а також попечительських рад і канцелярій при навчальних округах» [4] було припинено будь-яку попечительську діяльність, всі турботи на себе брала держава, з'являється поняття «шефство», яке, на наш погляд, було дотичним до попечительства.

У «Великому тлумачному словнику української мови» запропоновано визначення: «Рада – це колегіальний орган якої-небудь організації, установи чи сама організація, установа, що розпоряджається, керує ким-, чим-небудь або радить у чомусь» [2, с. 870].

Поняттям *рада* будемо позначати колегіальний орган управління, заснований на засадах гласності, демократії, толерантності.

У радянський період поняття «попечитель», «попечительство», «попечительська рада» стали ототожнювати з поняттями «піклувальник», «піклування», «піклувальна рада», не задумуючись над історичним змістом цих термінів.

Великий енциклопедичний юридичний словник дає визначення: «Піклувальник – особа, призначена за рішенням органу опіки і піклування або суду для захисту особистих немайнових і майнових прав та інтересів позбавлених батьківського піклування неповнолітніх...» [1, с. 630-631].

З кінця 90-х років ХХ століття в Україні почали утворюватись піклувальні ради при навчальних закладах, як громадська інституція підтримки роботи навчальних закладів.

В Україні створене певне правове підґрунтя діяльності піклувальних рад: Закон України «Про освіту» (2017), Положення про загальноосвітній навчальний заклад (2001), Положення про піклувальну раду загальноосвітнього навчального закладу (2001), Концепція нової української школи (2016).

Щодо назви «піклувальна рада», ми вважаємо, що є певна двоякість у трактуванні. Члени ради справді мають бути піклувальниками. На нашу думку, змісту діяльності відповідає історична назва «попечительська рада», а головою ради має бути попечитель.

Аналіз досвіду роботи практиків у фахових періодичних виданнях дає підстави стверджувати, що діяльність піклувальних рад ще не усвідомлена в суспільстві як ефективна форма залучення громадян до управління конкретним закладом освіти.

Аналізуючи позитивний історико-педагогічний досвід діяльності попечительських рад упродовж ХІХ – початку ХХ століття, приходимо до висновку, що попечительство в той період набуло чіткої системи завдяки значній кількості нормативно-правових документів, у яких визначалися принципи державно-громадського контролю діяльності середніх навчальних закладів. Відповідно до законодавства при гімназіях, прогімназіях та реальних училищах затверджувалась керівна посада почесного попечителя. Основними

напрямами його діяльності були: контроль за діяльністю освітньої установи; турбота про матеріальне забезпечення закладу, як залучення коштів, так і їх витрати; організація та проведення різних заходів; участь у засіданнях педагогічної ради та господарського комітету тощо. У містах, де було декілька навчальних закладів (гімназія, прогімназія, реальне училище), створювалася єдина для всіх них попечительська рада, в обов'язки якої входив не тільки нагляд за діяльністю цих установ, але й благодійність членів рад, залучення ними додаткових коштів для поліпшення роботи навчальних закладів, організації різних заходів, збір коштів на утримання конкретної освітньої установи. Попечительські ради сприяли соціальному захисту дітей, учителів та співробітників, що виражалося в наданні допомоги малозабезпеченим учням; сприяння працевлаштуванню вихованців дитячих будинків та інтернатів; створення для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, умов організації первинної трудової і допрофесійної підготовки; заснування премій і стипендій для малозабезпечених і обдарованих учнів [3, с. 35-67].

Отже, зміни в державно-громадському управлінні освітніх закладів спонукають до використання українських культурно-історичних традицій, теоретичних і практичних надбань вітчизняної педагогіки, досвіду співпраці освітніх закладів із державно-громадськими інституціями. Нами уточнено ключові поняття дослідження «попечительська рада», «попечитель», «піклувальник», «піклувальна рада». Встановлено, що історико-педагогічний досвід діяльності попечительських рад в Україні в вищезазначений період має бути використаний для вдосконалення діяльності державно-громадського управління навчальними закладами, що і буде предметом наших наступних розвідок.

Література

1. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. Ю. С. Шемшученка. Київ: Юридична думка, 2007. 992 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Лаурсонъ А. М. Справочная книга для учебных заведений и учреждений ведомства Министерства Народнаго Просвѣщенія. Петроградъ, 1916. 1120 с.
4. Об упразднении попечителей учебных округов и их помощников. Постановление Наркомпроса РСФСР от 21.01.1918 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lawru.info/dok/1918/01/21/n1206249.htm>.
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
6. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона (в 86 томах с иллюстрациями и дополнительными материалами). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vehi.net/brokgauz/>

Главацька О. Л.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ТНПУ
імені В.Гнатюка
olga.raduk@gmail.com

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

Підвищення складності людської діяльності зумовлює гостру необхідність раціональної організації самодіяльності індивіда, створення особистісних передумов для виконання професійних і ділових функцій. Значна роль у цьому належить самоменеджменту, який розглядається як мистецтво керувати собою, своїм часом, життєдіяльністю, допомагає розвиватися й удосконалюватися.

Особливого значення питання самоменеджменту набувають у професійній діяльності сучасного педагога. Адже для того, щоб здійснювати навчально-пізнавальний та освітньо-виховний процеси й управляти ними, необхідно на високому рівні володіти навичками управління собою.

Окремі аспекти проблеми самоменеджменту розглядали вітчизняні й зарубіжні науковці у галузі соціології (А. Кравченко, В. Карпичев, А. Гастєв та ін.), менеджменту (Л. Зайверт, М. Вудкок, В. Андрєєв, Н. Лукашевич, А. Хроленко, Г. Щокін та ін.), психології (Е. Берн, Ю. Орлова, С. Рубінштейн та ін.), педагогіки (І. Бех, С. Єлканов, А. Ковальов, А. Кочетов, та ін.).

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності поняття «самоменеджмент» та його значення у професійній діяльності сучасного педагога.

У науковій літературі самоменеджмент подається як самостійне управління працівником своєю професійною діяльністю з використанням знань, умінь й навичок, яке спрямоване на розвиток власного інтелектуального потенціалу, а також ефективно його використання на задоволення своїх потреб та досягнення загальних цілей організації [1]. Мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимально використовувати особисті можливості, усвідомлено керувати процесом свого життя і переборювати зовнішні обставини як на роботі, так і в особистому житті. Плануючи і раціонально організовуючи свою роботу і життя, людина забезпечує корисне і доцільне використання своїх духовних і фізичних сил. До найважливіших переваг самоменеджменту науковці відносять:

- 1) виконання роботи з меншими затратами;
- 2) високу самоорганізацію і результати праці;
- 3) управління емоціями, зменшення стресів, більше задоволення від роботи;
- 4) меншу завантаженість, високу мотивацію праці;
- 5) постійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації, зменшення помилок при виконанні функціональних обов'язків;
- 7) реалізацію творчого потенціалу особистості;
- 8) досягнення професійних та життєвих цілей найкоротшим шляхом [3].

Ключовими навичками ефективного самоменеджменту, які дозволяють підвищити професійний рівень педагога, є:

- 1) здатність керувати собою, чіткі особисті цілі та цінності, постійне особистісне зростання, творчий підхід і здатність до інновацій;
- 2) висока здатність здійснення впливу на оточення;
- 3) наявність ефективних стратегій прийняття рішень та здатності вирішувати проблеми;
- 4) вміння здійснювати управлінську діяльність, здатність формувати і розвивати учнівський колектив [2].

Слід вказати, що для підвищення професійного рівня вчителя необхідним є навчання управлінню собою, своїми базовими ресурсами (фізичними, психічними, емоційними тощо). Невміння управляти собою вказує на нездатність педагога повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння справлятися зі стресами повсякденного життя. Оскільки вчитель безпосередньо впливає на учнів, тому важливими для педагога є: фізичне здоров'я; відсутність шкідливих звичок та залежностей; енергійність та життєстійкість; спокійний та збалансований підхід до життя та роботи; спроможність справлятися зі стресами; вміння ефективно використовувати час.

Необхідність застосування самоменеджменту в професійній діяльності педагога пояснюється науковцями такими чинниками:

– в епоху глобалізаційних процесів та перетворень сучасного суспільства вчитель уже не може бути виключно передавачем системи знань, а повинен стати лідером, який надихає до пізнання, вчить шукати інформацію, класифікувати її та критично аналізувати;

– учитель має бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг, для того він має не лише володіти певними компетентностями, культурою мовлення, взаємин, а знати основи самоменеджменту та правила тайм-менеджменту;

– зневага традиційних цінностей призвела до серйозного розладу особистісних переконань та цінностей, у зв'язку з тим сучасний учитель має бути здатним формувати систему цінностей в учнів, утверджувати їх власним прикладом;

– демократизм, широка можливість вибору передбачає спроможність чітко визначати свої особисті та професійні цілі, способи самореалізації;

– традиційні ієрархічні відносини зруйновані, авторитарний стиль управління не спрацьовує, тому для продуктивної праці вчителю необхідно оволодіти навичками впливу на учнів, не вдаючись до прямих наказів. Ствердження демократичного стилю в стосунках між учителем та учнем вимагає від першого вміння формувати колектив та управляти ним;

– сучасному педагогу необхідні постійна висока інформованість, знання результатів новітніх досліджень психолого-педагогічної науки щодо удосконалення технологій навчання, виховання та розвитку учнів. Проте інформаційна перенасиченість призвела до великої завантаженості педагога. Ефективним засобом в цьому є освоєння методів раціонального читання та запам'ятовування;

– багато традиційних форм та методів навчання застаріли, тому педагогу у своїй діяльності необхідно запроваджувати інноваційні методи та форми, займатися дослідницькою роботою, експериментувати;

– сучасна система перепідготовки педагогічних працівників не спроможна забезпечити потребу в безперервній освіті, тому кожен з них зобов'язаний сам підтримувати свій професійний і особистісний розвиток, підвищувати педагогічну майстерність [2; 4].

Отже, оволодіння педагогом навичками самоменеджменту допоможе йому ефективно здійснювати професійну діяльність. Методи та прийоми самоменеджменту сприятимуть успішно вирішувати різноманітні професійні та особистісні проблеми, навчитися володіти собою, визначати і формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час, здійснювати вплив на дітей.

Самоменеджмент є основним засобом підвищення творчого потенціалу педагога, оскільки забезпечує його творчу активність у професійній діяльності через самоорганізацію, самокерівництво та самоуправління.

Подальші дослідження доцільно спрямовувати на розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів під час навчання у вищих закладах освіти.

Література

1. Главацька О. Л. Менеджмент соціальної роботи: теорія та практика : навчально-методичний посібник / О. Л. Главацька. – Тернопіль : Вектор, 2015. – 616 с.

2. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навчальний посібник / В.В. Крижко. – Запоріжжя : Просвіта, 2003. – 270 с.

3. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учебное пособие / Н.П. Лукашевич. – [2-е изд., испр.]. – К. : МАУП, 2012. – 360 с.

4. Пермінова Л. А. Засоби формування навичок самоменеджменту майбутнього педагога / Л. А. Пермінова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 65. – Херсон : ХДУ, 2014. – С. 413-418.

УДК 37.7458 (438)

Глушко О. З.

молодший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
glushko.oks74@gmail.com

ПІДВИЩЕННЯ ПРЕСТИЖНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ, ПОСИЛЕННЯ МОТИВАЦІЇ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ЯК ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

У сучасних умовах реформи системи освіти в Україні й реалізації Концепції «Нова українська школа» все більшого значення набуває вивчення тенденцій розвитку освіти за кордоном. Саме досвід Польщі – за результатами міжнародного оцінювання PISA освітні досягнення польських школярів визнані одними із найкращих у порівнянні з іншими учнями країн Європейського Союзу – є для нас цікавим.

Підвищення престижності педагогічної професії, сприяння якісній роботі та забезпечення належних умов для її здійснення є пріоритетами у діяльності Міністерства національної освіти Польщі. Зокрема, для реалізації цих планів розробляються дієві механізми заохочення роботи молодих вчителів, зацікавлених у вдосконаленні педагогічної майстерності. Для посилення механізмів мотивації щодо професійного розвитку молодого вчителя планується впровадження нової доплати за стажування «на старт». Згідно з нововведенням, вчитель-стажер у період стажування на ступінь вчителя-контрактника має право двічі отримувати виплату в розмірі 1 тис. злотих. Доплата буде виплачуватися на першому та другому році стажування.

Починаючи з 2017 р., Уряд реалізує ідею постійного й стабільного зростання заробітної плати вчителів. Бюджетний Закон передбачає, що зарплати вчителів зростатимуть упродовж трьох років і збільшаться на 16 %. У 2019 р. Міністерством національної освіти Республіки Польща разом з Інститутом освітніх досліджень і при активній співпраці з профспілками ведеться робота щодо внесення змін на рівні Закону в існуючу систему оплати праці вчителів. А саме, було визначено необхідність перегляду положень, що стосуються додаткової оплати праці за проведення виховної роботи. Відмічається необхідність збільшення фінансування тим вчителям, які проводять різноманітні заходи, спрямовані на індивідуальний розвиток кожного учня, на розвиток його інтересів і захоплень. Запропоновано встановити для всіх вчителів, яким було доручено виховну роботу, мінімальний розмір доплати за виконання виховної функції в школі. Зазначимо, що вчителі в Польщі отримують низку різноманітних надбавок, це так звана «чотирнадцятка», а саме: надбавка за вислугу років, надбавка за відмінну працю, надбавка за умови праці, надбавка за працю у вечірні години, надбавка за наставництво над вчителем-стажером тощо. Необхідно вказати, що органи місцевого самоврядування в Польщі мають суттєвий вплив на формування оплати праці вчителів. Зокрема, вони визначають розмір частини доплат до основної заробітної плати, яка гарантована «Картою вчителя» (Karta Nauczyciela) і мають компетенцію й фінансові можливості збільшувати мінімальні суми доплат, зазначені в нормативних документах. Відповідно до Положення «Карти вчителя», для вчителів встановлена гарантована державою мінімальна заробітна плата, виплата та регулювання доплат знаходиться в компетенції місцевих громад.

Міністр національної освіти Республіки Польща п. Анна Залевська поділяє думку освітян, включаючи профспілки, що нинішня система оплати праці вчителів потребує термінових змін. Це має бути чіткий механізм, що мотивує найкращих вчителів працювати в школі. Отже, питання масштабного і системного збільшення заробітної плати вчителям визнано пріоритетним.

Виклики, з якими стикається польська система освіти, вимагають спільних зусиль та співпраці як на рівні місцевих громад, директорів та вчителів, так і на рівні профспілок, громадських діячів, і нарешті батьків і учнів. Важливою складовою для подальшого успішного розвитку шкільної освіти й переходу на більш якісний рівень є активний, інноваційний,

вмотивований вчитель, який постійно вдосконалюється в професії.

УДК 37.022

Гнатюк Ю. В.
заступник директора
Тернопільського комунального
методичного центру
науково-освітніх інновацій та моніторингу
gnatukula1@gmail.com

«МЕТОДИЧНИЙ НАВІГАТОР» ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ РОБОТИ З ПЕДАГОГАМИ

У Законі України «Про освіту» сказано, що розвиток освіти повинен базуватися на використанні нових прогресивних концепцій, впровадженні в освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, на відмові від авторитарної педагогіки; закріплено право вчителя на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання.

Щоб здійснити цей вибір, учитель має бути добре поінформованим про досягнення педагогічної науки і практики в методиці викладання шкільних предметів.

Уже давно ввійшли в практику роботи вчителів уроки з активними формами навчання. А зараз усе популярнішим стає інтерактивне навчання. І вже нікого з учителів не треба переконувати в тому, що основою розвитку творчої особистості учня є створення ситуацій активного пошуку, здогадів, роздумів, дискусій, розв'язання протиріч. Урок без таких методів – це урок учорашнього дня.

Так само і в методичній роботі. Зараз ми намагаємося проводити менше таких методичних заходів, під час яких один або кілька вчителів читають переписаний із журнальної статті текст, а інші – сидять і займаються своїми справами. А більше практикуємо нетрадиційні форми методичної роботи, з використанням інтерактивних методик.

Більшість наших учителів намагається впроваджувати в практику своєї роботи інтерактивні технології. Однак при цьому виникають певні труднощі (особливо в тих учителів, які давно були на курсах підвищення кваліфікації):

- Не завжди вдало дібрано конкретні технології до навчального матеріалу.
- Не всі вчителі готові змінити свою роль з того, хто подає інформацію, на організатора навчальної діяльності.
- Деякі вчителі зовсім не бажають відмовлятися від традиційних методик і запроваджувати інноваційні.

Керуючись гаслом «Починаю з себе!», задля ознайомлення вчителів з інтерактивними методиками, вироблення в них позитивного ставлення до інтерактивних технологій навчання, зацікавлення в їх використанні, варто проводити методичні заходи для вчителя сучасної школи.

З метою впровадження інноваційних форм роботи з педагогами було розроблено «Методичний навігатор». Структура і зміст такого заходу має свої

особливості.

Методичний навігатор – сукупність передових методів, прийомів, технологій, які спрямовані на:

- всебічне підвищення професійної майстерності кожного вчителя;
- збагачення освітнього потенціалу кожного закладу;
- досягнення оптимальних результатів освітнього процесу;
- поширення передових педагогічних практик в освітній процес;
- досягнення визначеної мети.

Методичний навігатор як захід – це змодельований «маршрут», який складається з елементів визначеної теми, а кінцева «зупинка» в цьому маршруті – висновки, прийняте рішення та рекомендації.

Навігатор

Як пристрій	Як інтегральна складова методичної структури
GPS- чипсет	
Процесор, який забезпечує роботу всього пристрою	Чітко спланований сценарій-маршрут, об'єднаний спільною темою, що вирішується.
Оперативна пам'ять	
Забезпечує швидкість процесу	Чітко визначений проведення ччас регламент для кожного, хто пре: свою роботу(виступ)
Flash- пам'ять	
Для зберігання інформації	Набуті в процесі заходу досв: інформація
Зовнішні інтерфейси	
Зв'язок між всіма елементами	Об'єднання всіх учасників спільною темою та завданнями, що треба вирішити наприкінці заходу

Тема:

Мета:

Основні завдання:

Схема методичного навігатора

Маршрут:

1. Зупинка – тема, виступ, очікувані результати (записуємо разом).
2. -//-
3. -//-//-
4. -//-//-
5. Кінцева зупинка – висновки, рекомендації.

Змодельувати такий методичний захід просто. Обираємо тему, визначаємо мету, основні завдання та розраховуємо кількість «зупинок», залежно від поставленої задачі.

Модератор навігатора визначає доповідачів, які допоможуть дійти до спільно вироблених рекомендацій наприкінці заходу.

Для прикладу, обираємо тему « Сучасні типи уроків». Відповідно, мета

такого навігатора – формування основних педагогічних компенентностей через застосування на практиці нових типів уроків.

Співдоповідачів, тобто «зупинок», 7, оскільки сім типів уроків пропонує сьогодні сучасна педагогіка:

- уроки засвоєння нових знань;
- уроки осмислення нових знань, формування умінь і навичок на основі знань, або уроки закріплення вивченого;
- уроки повторення, узагальнення і систематизації вивченого;
- уроки контролю і корекції знань;
- уроки аналізу контрольних робіт;
- нестандартні уроки;
- комбіновані або змішані уроки.

Для практичного застосування набутих знань учителям пропонується задана тема та тип уроку, відповідно до яких вони мають скласти конструктор уроку, показавши в ньому макроструктуру (всі етапи уроку) та мікроелементи (прийоми, методи тощо).

Завершити такий захід необхідно спільно виробленими рекомендаціями та висновками.

Така форма проведення методологічного заходу має свої переваги. Нестандартний підхід в розкритті теми, інтерактив на другому етапі навігатора, практичний вектор застосування та можливість набути нові знання та вміння сучасному вчителю. Адже навчати сьогодні так, як вчора, вчитель не має права.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Презентація «Типи уроків та їх структура» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-tipi-urokiv-ta-h-struktura-48658.html>

УДК: 37.091.33-028.23:373.5.016:821.161.2.09

Гоголь Н. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного
педагогічного університету
імені О. Довженка
natashagogol75@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТНИХ РЕСУРСІВ

В умовах Нової української школи пріоритетним є завдання навчити старшокласників сприймати літературу як мистецтво слова, формувати у них усвідомлене ставлення до читання, розвивати художній смак, креативність, творче мислення, естетичні почуття, емоційно-ціннісне ставлення до

сприйнятого і до навколишньої дійсності. Формуванню в учнів цих якостей на уроках української літератури сприятимуть методично продумано використані вчителем медіа-технології. В умовах сучасного інформаційного простору інтенсифікація навчального процесу передбачає розроблення і впровадження таких засобів, форм і методів навчання, що зменшують непродуктивні витрати праці і часу, прискорюють темп і забезпечують якість навчання. Аналіз досвіду роботи творчих учителів-словесників засвідчує, що одним із шляхів підвищення якості шкільної літературної освіти є використання сучасних видів наочності.

В аспекті нашого дослідження визначальним є реалізація освітніх завдань, спрямованих на формування в учнів знань про специфіку літератури як виду мистецтва, розвиток умінь і навичок сприймати, аналізувати та інтерпретувати літературний твір у культурологічному контексті, взаємозв'язку з іншими видами мистецтва, розвиток читацької культури учнів, розкриття їхніх творчих здібностей, формування досвіду культури діалогу з творами мистецтва. Окреслені завдання суголосні з критеріями визначення рівня медіакультури особистості, що передбачають формування здатності адекватно сприймати, компетентно аналізувати, інтерпретувати, вміло оцінювати й використовувати друковані форми комунікації, кіно, радіо- та телепрограм, Інтернет, а також створювати власні медіатексти.

Проблемі культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, М. Бастуна, Є. Бондаревської, В. Гури, І. Зязюна, І. Колмолгорової, А. Погодіної, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо, Є. Фортунатової та інших. Питання використання аудіовізуальних засобів в освітньому середовищі у різні роки було предметом наукових розвідок Т. Бабійчук, Т. і Ф. Бугайків, В. Вербицької, В. Волинського, Н. Волошиної, С. Жили, Н. Коржупової, Л. Кулінської, С. Мельничука, Г. Онкович, Є. Пасічника, Л. Погрібної, Л. Чашка та інших.

Дослідження останніх років в галузі медіакультури присвячені інтегрованій медіаосвіті (С. Гудиліна, Т. Жарковська, О. Журін, Л. Зазнобіна, Г. Новикова, К. Тихомирова, І. Фомічова), аудіовізуальній медіаосвіті (О. Баранов, О. Бондаренко, А. Бурнашев, К. Грибанова), розробленні науково-методичних засад організації роботи з технічними засобами навчання (Л. Баженова, М. Духовна, В. Єгоров, М. Жабський, Л. Прессман).

У своїй сукупності ці наукові розвідки цілісно представляють шляхи реалізації проблеми. Водночас подальшого ґрунтовного розгляду потребує актуальна проблема реалізації культурологічного підходу у шкільних підручниках української літератури засобами медіатехнологій.

Мета роботи – розкрити проблему реалізації культурологічного підходу у сучасних підручниках української літератури для 10 класу (рівень стандарту, 2018) засобами медіаосвітніх ресурсів.

Тенденції сучасного суспільного розвитку інформаційного суспільства визначають основні напрями перетворень у різних сферах діяльності. Більшість перетворень певним чином пов'язані з медіасередовищем, упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій в освіті. Нині медіакультуру в

освітньому процесі варто розглядати як складник інформаційної культури, компонент творчої діяльності, що сприяє розвитку культури спілкування з медіа, комунікативних здібностей, критичного мислення, вміння повноцінно сприймати та інтерпретувати медіадискурс.

У традиційному розумінні медіакультура об'єднує в собі всі види аудіовізуального мистецтва. Медіакультуру можемо визначити як галузь культури, пов'язаною з трансляцією динамічних образів, що мають широке поширення завдяки сучасним технічним засобам запису і відтворення зображення і звуку (кіно, телебачення, відео, системи мультимедіа).

Зазначимо, що мистецтво має інтегруючий характер, оскільки постійно взаємодіє з іншими різновидами культури, що призводить до виникнення нових синтетичних форм. Варто акцентувати на медійному продукті, який у сучасному суспільстві починає займати домінуючу позицію, здатний використовувати, поглинати інші види мистецтва: живопис, музику, танець, театр тощо. Медіатехнологія охоплює як дидактичні засоби, наукову підтримку, так і засоби масової інформації. Вона поєднує різні засоби передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) за допомогою комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою (телевізора, відеомагнітофона, програвача компакт-дисків тощо).

Сучасне медіамистецтво, маючи власні методи і логіку репрезентації, не тільки створює візуальний образ, а й презентує нову мову. Відтак, наприклад, якщо задіюється кіномистецтво, то це стає дієвим способом переживання емоцій через безпосереднє сприйняття образів, мови, міміки й жестів героїв. У сучасних підручниках вдало подані завдання, що спонукають учнів дізнаватися про нові види синтетичних мистецтв, втілювати свої уявлення у власні творчі проекти. Самостійна навчальна діяльність десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі сприяє індивідуалізації траєкторії літературного навчання, оскільки кожен учень зможе адресно й оперативно звернутися до Інтернет-ресурсів з урахуванням власних потреб і запитів. У підручниках вдало дібрано низку запитань і завдань, спрямованих на розвиток самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів Інтернет-мережі, запропоновано посилання на Інтернет-джерела, що сприятимуть розвитку креативних, дослідницьких здібностей та інтелекту учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, диференціації та індивідуалізації процесу навчання літератури, орієнтації в інформаційному середовищі, формуванню вмінь обмінюватися інформацією з електронних ресурсів із використанням сучасних ІКТ.

Аналіз чинних підручників української літератури для 10 класу (рівень стандарту) дає підстави стверджувати, що відповідно до чинної програми їх авторами фахово дібрано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, роботи художників, ілюстрації до творів тощо), що допомагає учневі глибоко осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. У науково-пізнавальному та художньо-естетичному матеріалі тематичних рубрик підручників ураховано специфіку художньої перцепції кожного виду мистецтва, а система запитань і завдань орієнтована на інтерпретацію учнями художніх творів з урахуванням

міжмистецьких узагальнень.

Література

1. Авраменко О. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 кл. закл. загальн. серед. освіти. К.: Грамота, 2018. 256 с.
2. Борзенко О. І. Українська література (рівень стандарту) : підруч. для 10 класу закл. заг. серед. освіти. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.
3. Коваленко Л. Т. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 кл. закладів загальної середньої освіти. К.: УОВЦ «Оріон», 2018. 320 с.
4. Слоньовська О. В. Українська література (рівень стандарту) : підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. К.: Літера ЛТД, 2018. 224 с.
5. Українська література. Рівень стандарту: підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / А. М. Фасоля, Т. О. Яценко, В. В. Уліщенко, Г. Л. Бійчук, В. М. Тименко. Київ: Педагогічна думка, 2018. 192 с.

УДК 78.25

Гойсак В.Ю.

завідділу духових та ударних інструментів
Львівської середньої спеціалізованої
музичної школи-інтернату
ім. Соломії Крушельницької

ПРО ОКРЕМІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО АПАРАТУ ТА ПОСТАВИ САКСОФОНІСТА

Проблема становлення і формування виконавського апарату та постави виконавців на духових інструментах була і залишається в колі зацікавлень провідних музикантів, науковців і педагогів (В. Апатський, В. Блажевич, В. Богданов, З. Буркацький, Ю. Василевич, Р. Вовк, А. Карп'як). Аналіз досліджень засвідчує як багатогранний комплексний підхід до вказаної проблеми, так і необхідність подальшого її осмислення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду.

Мета роботи – зацентувати увагу на важливих теоретико-методичних питаннях формування виконавського апарату, постави саксофоніста, мотивів виконавської діяльності.

Під поняттям «постановка» в грі на саксофоні мається на увазі найбільш доцільна і раціональна постановка і взаємодія всіх компонентів виконавського апарату музиканта (дихання, губ, пальців, рук) і інструмента. Завдання правильної постановки – сприяти ефективній організації занять на інструменті, адаптації виконавського апарату до особливостей звукоутворення і конструкції того чи іншого виду інструмента, до фізіологічних ігрових навантажень [1].

Розглядаючи постановку як комплексну функціональну систему виконавського апарату саксофоніста, треба відзначити, що вона формується і вдосконалюється в процесі постійної виконавської практики. Постановка здійснюється у кожного музиканта за своєю індивідуальною шкалою в залежності від його задатків і ступеня розвитку психофізіологічних рівнів.

Існуючі узагальнені методи і прийоми постановки гри на тому чи

іншому духовому інструменті дозволяють виділити їх в особливий вид постановки – стандартну (академічну). Важливою ознакою у формуванні правильної постановки є знаходження виконавцем вільної, не перенапруженої, гнучкої ігрової зони визначеної характером якісної і цілеспрямованої ігрової дії. Стандартна постановка повинна сприяти перенесенню від загальних умов пристосування музиканта до інструмента і звукоутворення на ньому, на індивідуальну ігрову основу, від розрізнених технічних навиків до комплексного формування ігрових дій [1].

Виключно важливе значення для формування амбушюра саксофоніста має дотримання таких умов постановки: а) знаходження зручного положення мундштука з тростиною у роті; б) забезпечення рівномірного м'язового тиску навколо мундштука і затиску тростини. Необхідною умовою раціональної постановки саксофонного амбушюра є створення режиму легкої опори тростини на м'язову «подушку» губи, виключаючи в умовах притиснення тростини так званим зубним тиском. Регулюючі функції амбушюра саксофоніста по відношенні до тростини не можливі без таких відпрацьованих якостей як активність, гнучкість, рухливість і витримка всього м'язового комплексу. До того ж, ця дуже тонка ігрова «настройка» амбушюра тягне за собою необхідну корекцію слухово-моторних і інтонаційно-технічних установок, координуючи одночасно роботу всіх відділів виконавського апарату саксофоніста [4].

Важливу роль у процесі звукоутворення грає правильно розвинута техніка професійного дихання, що дозволяє йому вільно без порушення музичного фразування і інтонаційної виразності гри якісно відтворювати музику. Існують дихальні вправи, для виконання без гри на інструменті, з різним функціональним впливом на організм виконавця, зокрема на: а) формування правильного вдиху і видиху; б) підвищення сили і еластичності міжреберних м'язів; в) активізацію роботи діафрагми і м'язів черевного пресу; г) організацію опори дихання. «Дихальна гімнастика» також є для музиканта хорошим засобом як для швидкого відновлення емоційного стану перед публічним виступом, так і після ігрових навантажень, стресів і втоми. Для

безперервного дихання характерне відтворення вдихання через ніс. Найскладнішим моментом у здійсненні цього дихання є навик одночасного видиху повітря через рот у мундштук (за рахунок резервного повітря, утвореного виконавцем у порожнині рота) і вдиху через ніс. Цю складність, легко долають і в подальшому доводять навик до автоматичності, шляхом спеціальних тренувань[4].

Для гри на саксофоні характерною є своя специфіка рухів пальців музиканта, пов'язана як з конструктивними особливостями інструмента, так і з руховим розмаїттям пальців обох рук, необхідною для них загальною координаційною свободою і доцільністю пристосування до клапанно-важільного механізму. Формування ігрових навиків пальцевого апарату має наступні загальні закономірності: а) на початковому етапі роботи над пальцевою моторикою руховий навик формується поступово на основі повторювання циклу рухів, тобто закріплення рефлексорного стереотипу рухів;

б) на наступній стадії технічної роботи виникає стабілізація м'язового навиків, при зміні інтонаційних, динамічних і тембрових умов гри пальці можуть виконувати дії різними аплікатурними комбінаціями; в) логічний рух пальців формується одночасно з розвитком рухової пам'яті, основу якої складають м'язово-рухові образи завчених рухів. Ознакою сформованості навиків є точність і досконалість дії пальців. При затримці в рості пальцевої техніки необхідно замінити прийоми і методи технічної підготовки виконавця. Наприклад, використовувати динамічні, ритмічні, артикуляційно-штрихові та алогічно варіативні повторення при роботі над технічно складними фрагментами чи пасажами. Важливе значення у пальцевій техніці має відчуття м'язового напруження, в якому слід розрізняти: а) ступінь зусилля натискування кисті і пальців граючого; б) тривалість м'язового напруження (розслаблення) і їх зміни у чергуванні ведучих і допоміжних рухів пальців; в) спротив, пов'язаний з подоланням механічної зворотної сили клапанно-важільного механізму інструмента; г) швидкість і реактивність рухів пальців [4].

Мотиви виконавської діяльності існують не ізольовано, а взаємно пов'язано, утворюючи мотиваційні комплекси, які складаються із домінуючих і підпорядкованих мотивів. Так, у високопрофесійного виконавця – це сильно виражена потреба у досягненні виконавського, артистичного успіху, у прагненні до неординарної, високомистецької гри, а також уникнення можливих психологічних і виконавських невдач. Це спонукає музиканта прискіпливо працювати над музично-виконавською технікою, художньою інтонацією, продумувати і планувати режим і методи занять, підбирати репертуар, тобто це, що сприяє високій продуктивності і стабільності у виконавській діяльності. Оптимальна готовність виконавського апарату характеризується не тільки майстерністю музиканта, але й досконалою координацією окремих органів і системи організму, що беруть участь у ігровому процесі, а також стійкістю виконавця до несприятливих факторів впливу [7].

У саксофонному виконавстві розвиненість емоційної сфери, досягнення належного рівня емоційної культури має важливе значення, оскільки специфіка професійної діяльності передбачає оволодіння умінням не тільки досягти

емоційний зміст музичного твору, а й передавати його завдяки музичним засобам виразності в процесі безпосередньої діяльності. Такою діяльністю є творчий процес інтерпретування музичного твору. Осягнення авторського задуму, ототожнення емоційного змісту художнього образу зі своїми емоційними переживаннями потребує роботи над розвитком емоційного інтелекту: сприйняття й вираження емоцій; посилення мислення за допомогою емоцій; розуміння емоцій (здатність переходу від одного стану до іншого); керування емоціями [3]. Відтак педагог має дбати про створення відповідного емоційного тону як окремого уроку, так і всього процесу навчання. Натхненність занять, їхня насиченість художніми емоціями мають бути неодмінними психолого-педагогічними умовами формування творчої особистості саксофоніста в процесі професійної підготовки.

У висновку можна стверджувати, що формування постави,

виконавського апарату та емоційної сфери – довготривалий процес, який реалізується протягом усього періоду навчання гри на саксофоні і здійснюється у взаємодії освітніх, розвивальних, організаційних та аксіологічних функцій.

Література

1. Апатський В. М. Теоретичні основи гри на духових інструментах: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознав.: спец. 17.00.02 / Апатський Володимир Миколайович. – К., 1993. – 45 с.
2. Василевич Ю. В., Мельник О. Ю. Музичний інструмент саксофон // Програма для музичної школи (музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу): – Вінниця: Нова Книга, 2005. – 40с.
3. Жайворонок Н. Б. Специфіка музичного виконавства // Художня освіта і суспільство XXI століття: духовні, культурологічні, мистецькі виміри: Зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 22-23 жовтня 2004 року. – К., 2004. – С. 188-189.
4. Іванов В. Основи індивідуальної техніки саксофоніста. М.: Музика, 1993. – 55 с.
5. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
6. Котова Л. М. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук. – Мелітополь, 2000. – 260 с.
7. Москаленко В. Творческий аспект музыкальной интерпретации. – К., 1994. – 157 с.
8. Палаженко О. П. Методичні основи формування музично-виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / О. П. Палаженко // Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського. – К., 2013. – Вип. 100. – С. 137 – 145.

УДК 378.041

Головко Н. І.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
golovkonata@ukr.net

Бахмач Л. А.

кандидат педагогічних наук
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
golovkonata@ukr.net

САМООСВІТА ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

На сьогодні актуальним є підвищення рівня професійної компетентності викладача, здатного творчо мислити, моделювати освітній процес, бути

генератором та реалізатором новітніх ідей, впроваджувати сучасні технології під час викладання. Це суттєво підвищує вимоги до якості підготовки фахівця та подальшого вдосконалення його професійної компетентності, які полягають у постійному поповненні та поновленні знань, високий рівень професіоналізму.

Компетентність пов'язується не тільки з рівнем освіченості викладача, а й також розглядається як складна система, що включає знання, уміння, навички та професійно-важливі якості. Поняття «компетентність» розкриває якісно нові перспективи результатів освітньої діяльності.

У «Словнику української мови» поняття «компетентний» пояснюється як:

«такий який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий, ґрунтується на знанні; кваліфікований» [4, с. 250].

Н. Є. Мойсеюк тлумачить «компетентність» як «властивість особистості, що необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [2, с. 132]. Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева визначають «компетентність» як складову педагогічної майстерності зміст якої складають глибокі професійні знання, вміння та навички на всіх рівнях (методичному, теоретичному, технічному), знання психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів тощо [1].

Таким чином, поняття «професійна компетентність» науковці розглядають як володіння педагогом необхідною сумою знань, умінь та навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості викладача як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

І. О. Зязюн розглядає поняття фахової компетентності педагога у структурі педагогічної майстерності та визначає такі її складові: професійні знання; педагогічна спрямованість особистості вчителя на систему цінностей,

набутих у процесі життєдіяльності людини; здібності до педагогічної діяльності (комунікативні, перцептивні, динамічні, емоційні, креативні, оптимістичне прогнозування); педагогічна техніка, необхідна для виконання професійних функцій, а саме: уміння володіти собою, керувати своїм емоційним станом, уміння співпрацювати [3].

І якщо з тлумаченням поняття «професійна компетентність педагога» науковці здебільшого визначились та дійшли згоди, то до єдиного підходу щодо виділення структурних компонентів професійної компетентності в цілому, і педагогів зокрема, та їх змісту в науковців немає.

На нашу думку, однією зі складових компетентності викладача є його самоосвіта, яка є невід'ємною частиною систематичного навчання та сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань.

У «Словнику української мови», самоосвіта трактується як «здобуття знань самостійним навчанням поза навчальним закладом, переважно без допомоги вчителя» [4, с. 41].

Самоосвіта є умовою розвитку, самоствердження та самореалізації особистості і складовою навчання її протягом життя. Самоосвіта викладача, спрямована на вдосконалення психолого-педагогічної, методичної підготовки.

Це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення, постійна кропітка робота над собою. Самоосвіта є одним із найважливіших способів підготовки викладача до професійної діяльності.

Проблема самоосвіти викладача зорієнтована на професійний саморозвиток, який спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію у педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис та здібностей, професійних знань і вмінь. Активізація професійного саморозвитку є важливою умовою успішності освітнього процесу, оскільки суттєво впливає на підвищення рівня пізнавальної активності студента.

Тому можна зробити висновки, самоосвіта викладача є основною формою підвищення педагогічної компетентності, яка полягає в засвоєнні, оновленні, поширенні й поглибленні знань, узагальненні досвіду шляхом цілеспрямованої, системної самоосвітньої роботи, спрямованої на саморозвиток та самовдосконалення особистості.

Література

1. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача. Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
2. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. Київ, 2007. 608 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.
4. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. Т. 4, С. 250. Там же, Т. 9. , С. 41.

УДК 370.1:378.011.3-051:91

Гончарук В. В.
викладач кафедри хімії,
екології та методики їх навчання
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
Тесленко А. О.
студентка факультету
інженерно-педагогічної освіти
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини
goncharuk424@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ – ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Життя людини тісно пов'язане з природою, яка завжди була для неї джерелом матеріальних і духовних сил. Але сьогодні

людство зіткнулося з безліччю проблем, викликаних споживацьким ставленням людини до природи й низьким освітнім рівнем населення. За останні десятиліття екологічні проблеми набувають планетарного масштабу, адже людство починає розуміти відповідальність за наслідки згубного впливу та споживацького ставлення до навколишнього природного середовища. Це вимагає переорієнтування екологічної освіти та можливість здійснювати випереджувальну підготовку людини до переходу на стратегію сталого розвитку. Сталий розвиток є новим принципом людського спільного життя: майбутні покоління повинні мати ті ж самі ресурсні можливості, що мають і нині існуючі. Отже, суспільство висуває потребу в компетентній особистості, яка на основі самостійного критичного мислення і відповідальності буде готовою і здатною не лише визначати екологічні проблеми, а й знаходити раціональні шляхи їх вирішення [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблем екологічної освіти та виховання займалися видатні педагоги минулого: О. Духнович, К. Ушинський, В. Сухомлинський. І в наш час багато науковців і педагогів-практиків присвятили свої дослідження цій проблемі, як-от: Н. Глухова, Н. Кондратьєва, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, В. Скребець, В. Сухар, В. Фокіна, Н. Яришева та ін.

Формулювання мети роботи (постановка завдання). Завдання статті – розкрити особливості формування екологічної компетентності особистості у процесі сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Екологічна освіта – це процес, який включає людські знання та усвідомлення впливу людини на навколишнє середовище. Екологічна освіта є сукупністю екологічних знань, екологічного мислення, екологічного світогляду, екологічної етики, екологічної культури [2, с. 126]. Сучасна система вищої екологічної освіти є порівняно молодою й зараз перебуває на етапі становлення й розвитку.

Корисним вбачається аналіз досвіду викладання екологічних дисциплін у закордонних університетах, де екологічна підготовка має виражену регіональну і проблемно-практичну спрямованість.

Екологічна освіта ставить за мету не лише озброєння дітей новими екологічними знаннями, а й формування екологічно компетентної особистості, тобто такої, яка здатна, керуючись здобутими знаннями, сформованими цінностями й досвідом, приймати виважені екологічно-доцільні рішення в життєвих ситуаціях (побутових, у природному оточенні). Зараз важливо, щоб усі дорослі та діти стали на шлях співпраці з природою.

Зміст ознайомлення дошкільників з природою містить широке коло знань, зокрема про природні матеріали, сезонні зміни у природі, різноманітність рослин і тварин. Такий підхід до формування змісту знань про природу, що мають засвоїти діти, необхідний для формування в них системи наукових знань про природу та відповідного ціннісного ставлення до довкілля. Вивчення природи має починатися з того, що безпосередньо оточує дитину, тобто з тих об'єктів і явищ природи, які дитина може спостерігати щодня [1, с. 8].

На нашу думку, дуже важливо якомога повніше використати можливості шкільного закладу для екологічної освіти дітей. Одним із провідних завдань шкільного закладу освіти є формування екологічної компетентності молодого покоління. Екологічна освіта та виховання здійснюється на всіх етапах життєдіяльності дитини, на кожному з яких ставиться певна мета, завдання, добирається відповідна методика з огляду на вікові особливості. Екологічна компетентність передбачає здатність мобілізувати знання, ставлення дитини, готовність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації.

3. Плохій визначає чинники, від яких, на її думку, залежить формування екологічної компетентності особистості: 1) формування в дітей дошкільного віку знань про природу (на заняття з природи слід виносити узагальнювальні теми після того, як діти набудуть досвіду безпосередньої взаємодії з об'єктами і явищами природи); 2) головними методами здобування екологічної освіти мають бути: спостереження, експериментування, моделювання, продуктивна діяльність, розв'язання проблемних ситуацій, педагогічне спілкування; 3) переважаючою емоцією дитини має бути радість від процесу пізнання, взаємодії зі світом природи; 4) розвивальне середовище та педагогічний процес мають відповідати особливостям розвитку та саморозвитку дитини, формуванню таких особистісних якостей: сприйнятливості, чутливості, спостережливості, допитливості, розсудливості, відповідальності, самостійності, креативності [3, с. 6-7].

Найголовнішими завданнями екологічної освіти у формуванні екологічної культури всіх верств населення є: виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави й світу, усвідомлення їх важливості, актуальності і універсальності; відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах із довкіллям, виховання любові до рідної природи; розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки; виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження.

Висновки на основі цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Ефективність формування екологічної компетентності дитини залежить насамперед від середовища, у якому відбувається її життєдіяльність. Еколого-розвивальне середовище в широкому розумінні – це єдність природного, предметного, соціального середовища та внутрішнього «Я». Ефективність впливу довкілля на особистість дитини в дошкільному навчальному закладі залежить від здатності педагогів організувати комфортне еколого-розвивальне середовище. Щоб сформувати екологічну компетентність, педагог має сам орієнтуватися в цих проблемах (глобальних, регіональних, місцевих), мати сформоване почуття громадянської відповідальності за стан природи, готовність до її збереження. Екологічна освіта та виховання формують певні навички поведінки людини в природному середовищі. І тільки осмислена поведінка в природі у відповідності з отриманими знаннями і навичками є свідченням екологічної культури особистості.

Література

1. Глухова Н. Емоційне спілкування дитини з природою як умова

творчого осягнення світу. *Дошкільне виховання*. 2001. № 10. С. 8-10.

2. Гончарук В. В. Особливості формування екологічної культури студентів закладів вищої освіти. *Актуальные научные исследования в современной мире: XXXIII Междунар. научн. конф.*, 26-27 января 2018 г., Переяслав-Хмельницький: Сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вып. 1 (33), ч. 6. С. 125-130.

3. Плохій З. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи). *Дошкільне виховання*. 2010. № 7. С. 6-10.

4. Сталий розвиток суспільства: роль освіти: путівник / [В. Підліснюк, І. Рудик, В. Кириленко, І. Вишенська, О. Маслюківська]; за ред. В. Підліснюк. К.: Вид-во СПД «Ковальчук», 2005. 88 с.

УДК 377.016:75

Грель Н. В.

викладач професійно-теоретичної підготовки
ДНЗ «Подільський центр ПТО»

ІННОВАЦІЙНІ ПРИЙОМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ПРЕДМЕТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ХУДОЖНЬОГО НАПРЯМКУ

Постановка проблеми. В умовах нової соціокультурної реальності зміни, що відбуваються у сфері професійно-технічної освіти, вимагають перегляду установлених позицій щодо професійно-теоретичної підготовки як важливого засобу формування професійних компетенцій учнів.

Професійна освіта має створити оптимальні умови для всебічного розвитку особистості, формування активної і самостійної людини, здатної знайти вихід з будь-якої нестандартної ситуації. Саме вони дозволяють якісно підготувати майбутнього фахівця, який володіє сучасними технологіями, а також розвинути особистість учня, зробити його готовим до вирішення конкретних ситуацій, у які він може потрапити в реальному житті.

Візуалізація в процесі підготовки спеціалістів художнього напрямку дозволяє вирішити низку педагогічних завдань, а саме: забезпечення інтенсифікації навчання, активізації навчальної і пізнавальної діяльності, формування і розвиток критичного і візуального мислення, зорового сприйняття та розпізнавання образів, підвищення візуальної грамотності і культури. Впровадження в навчальний процес інноваційних прийомів візуалізації навчального матеріалу забезпечує перехід учня на більш високий рівень пізнавальної діяльності, стимулює креативний підхід до вирішення поставлених завдань [4].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема візуалізації навчального матеріалу розглядалася в багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Візуалізація – це створення та представлення графічного образу текстової чи математичної інформації, що робить її наочною, а отже,

зручнішою для аналізу та осмислення.

Прийоми візуалізації навчального матеріалу у своїх дослідженнях розкривали педагоги С. В. Арюткіна, Г. В. Брянцева, С. А. Герасимова, В. В. Койбічук, В. П. Кузовлев, Н. М. Манько, І. Л. Марголіна, Н. О. Неудахіна, Є. В. Полякова, А. Г. Рапуто, О. С. Родя та інші. На сучасному етапі впровадження інноваційних прийомів візуалізації американський викладач Пол Богуш, довів ефективність використання скрайб-презентації в навчальному процесі.

Метою цього дослідження є розкриття переваг інноваційних прийомів візуалізації навчального матеріалу на уроках професійно-теоретичної підготовки спеціалістів художнього напрямку.

Виклад основного матеріалу.

Впровадження на уроках професійно-теоретичної підготовки інноваційних прийомів візуалізації з допомогою інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу зацікавити учнів, залучити їх до обговорення презентації, при цьому розвиває комунікативні навички, креативне мислення, творчий підхід і допомагає викладачу легко та нестандартно організувати навчальну діяльність.

Спеціалісти стверджують, що більший відсоток учнів якнайкраще сприймає саме візуальну інформацію – вона швидше систематизується, а кольорові образи завдяки включенню емоційної складової краще сприймаються.

Комп'ютеризація подовжує поширюватися в освітньому просторі та набуває особливого значення. Широковідома презентація формату PowerPoint вже давно є допоміжним засобом візуалізації навчального матеріалу, але її можна віднести до більш стандартних [3].

На сучасному етапі популярними прийомами графічного представлення різноманітної інформації, які можна використовувати практично на будь-яких уроках, є: «Стрічка часу – Timeline», «Скрайбінг», «Інтелект карти», «Хмари слів», «Лепбук» та інші прийоми візуалізації.

Для формування в учнів системного погляду на мистецькі процеси в історичному ракурсі, при роботі з біографіями відомих митців доцільно використовувати «Інтерактивну стрічку часу». Під час уроків з предмета «Історія мистецтв» за допомогою цього сервісу викладач та учні мають можливість самостійно створювати ланцюжок подій, упорядковувати їх за хронологічним принципом. Події можна представляти у вигляді тексту, картинки або відео. Створення таймлайну можна використовувати для перевірки знань та під час засвоєння нової теми [2].

Структурувати інформацію, удосконалювати процес пізнання активно долучатися до навчального процесу і виявляти творчі здібності учнів допомагає прийом лепбук. Це саморобна інтерактивна папка чи зошит, де збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми, що вивчається. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком – з додаванням різноманітних рухливих деталей, кишеньок, конвертиків, міні-книжечок чи інших елементів.

Зовсім нещодавно в навчальному середовищі почала застосовуватися скрайб-технологія, або скрайбінг. Це нова техніка презентації, винайдена британським художником Ендрю Парком. Це насамперед мистецтво відображати своє мовлення в малюнках, причому процес відбувається в реальному часі паралельно з доповіддю мовця. Наразі скрайбінг — інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу слухачів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти доповіді. Популярність технології забезпечується завдяки тому, що людський мозок мислить образами, мова малюнка є універсальною мовою.

Універсальним способом організації інформації є «інтелект-карти», адаптовані для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити у новій площині, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку [1]. Думки та висновки викладаються учнями у зручному форматі, з довольним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Найпопулярніша схема містить декілька складових: ключові слова з теми, графічні зображення, стрілки, що поєднують між собою різні блоки. Усе це покликано формувати інтуїтивне сприйняття інформації під час уроків.

Висновки. Важливим показником використання інноваційних прийомів візуалізації навчального матеріалу є виявлення творчого ставлення учня до виконання завдань, наявність усвідомленого спонукання до творчості, потяг до оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які сприяють ефективному здійсненню творчого пошуку. Для художньо-естетичного розвитку має велике значення виражене бажання учня займатися творчістю спрямоване на досягнення мети, творчий пошук прийомів і засобів неординарного вирішення проблемних ситуацій, емоційна забарвленість процесу творчого пошуку при розв'язанні різних творчих проблем, наявність позитивних емоцій.

Література

1. Барышкин А. Г. Основные параметры визуализации учебной информации [Електронний ресурс] / А. Г. Барышкин, Н. А. Резник. – Режим доступу: http://www.npstoik.ru/vio/img/article/_2005_3_38-44.pdf.
2. Белоусова Л. И., Житенева Н. В. Дидактические аспекты использования технологий визуализации в учебном процессе общеобразовательной школы [Электронный ресурс] / Л. И. Белоусова, Н. В. Житенева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – том 40. – № 2. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1017>
3. Брянцева Г. В. Візуалізація навчального матеріалу з комп'ютерної графіки за допомогою асоціативних зображень – образів / Брянцева Г. В. // Освіта Донбасу. – 2011. – № 6. – С. 53-59.
4. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – М: Педагогика, 2004. – С. 14-17.
5. Рапуто А. Г. Визуализация как неотъемлемая составляющая процесса обучения преподавателей / Рапуто А. Г. // Международный журнал экспериментального образования. –2010. – № 5. – С. 138-141.

Гричаник Н. І.
асистент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка
grichanik73@gmail.com

ЕТАПИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ

Одним зі стратегічних векторів реформування вищої педагогічної освіти залишається питання підготовки високо кваліфікованих, конкурентноспроможних, творчих та діяльних педагогів, навчання їх роботі з текстом художнього твору. Методика проведення аналізу художнього твору в загальноосвітній школі залишається в колі наукових інтересів провідних учених-методистів, а саме: О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошниченко, О. Куцевол, Г. Токмань, А. Вітченка та ін. Проте більшість напрацювань учених стосуються загальноосвітньої школи, співпраці учнів та вчителів літератури, а не фахової підготовки майбутнього філолога у виші, яка б сприяла формуванню відповідних практичних умінь і навичок розгляду твору.

Мета наукової розвідки – зробити детальний опис етапів реалізації методики навчання студентів шкільного аналізу епічних творів.

Процес формування і розвитку вмінь студентів-філологів проводити шкільний аналіз епічного твору складається з трьох взаємопов'язаних етапів його реалізації: пропедевтичного, діяльнісно-методичного і підсумково-результативного, зміст яких спрямований на поетапне формування професійних умінь майбутніх словесників під час опанування фаховими дисциплінами, у результаті участі в науково-дослідній роботі та проходженні педагогічної практики.

Основна мета *пропедевтичного* етапу – оволодіння студентами-філологами в систематизованому й узагальненому вигляді теоретичними знаннями з методики навчання зарубіжної літератури про особливості шкільного розгляду художніх творів світового мистецтва.

На цьому етапі студенти повинні *знати*:

- ключові теоретико-літературні поняття з методики навчання зарубіжної літератури, загальні основи аналізу художнього твору;
- основні етапи вивчення художнього твору в загальноосвітній школі, зокрема, аналіз як один із етапів роботи над текстом художнього твору, його виховну спрямованість;
- мету, основні завдання і принципи шкільного аналізу;
- особливості шкільного аналізу художніх творів у 5-8 і 9-11 класах;
- різноманітні види аналізу, традиційні та інноваційні шляхи аналізу;
- різноманітність методів, прийомів, видів навчальної діяльності, які можна використовувати під час аналізу епічного твору;
- жанрово-родові особливості епосу;

- складові змісту і форми епічного твору.

Ефективному засвоєнню означеного теоретичного матеріалу сприяє лекція як одна з основних форм аудиторних занять у вищих закладах освіти. Під час її проведення викладач розкриває найскладніші та вузлові питання з проблеми шкільного аналізу художнього твору, сконцентровує увагу студентської аудиторії на реальному стані й перспективі досліджуваної

проблеми, сприяє формуванню орієнтовної основи для подальшого практичного засвоєння поданого теоретичного матеріалу.

Основна мета наступного етапу – *діяльнісно-методичного* – не тільки репродуктивне відтворення раніше засвоєних теоретичних знань, а й ступеневе формування професійно-методичних умінь і навичок, розуміння сутності взаємозалежного зв'язку між теорією літературознавчого аналізу та практикою його шкільного вияву, комбінування і трансформація відповідно до ситуації різних видів практичної діяльності. Реалізація визначеної мети досягається на лабораторних і практичних заняттях з курсу та під час виконання студентами завдань самостійної та індивідуальної роботи.

На цьому етапі студенти повинні *вміти*:

- відрізнити літературознавчий аналіз від шкільного за метою, завданнями, обсягом, засобами його організації та проведення;
- співвідносити методи і прийоми, шляхи аналізу природі літературного твору, віковим та індивідуальним особливостям учнівського сприйняття, родовій і жанровій природі твору;
- виявляти авторську позицію у творі;
- проводити роботу над складанням плану художнього твору;
- визначати елементи змісту і форми художнього твору, особливості його сюжетно-композиційної побудови;
- працювати над епізодом, характеристикою образу-персонажа;
- з'ясовувати авторську позицію у творі, функції пейзажу та інтер'єру;
- давати власну критичну оцінку літературному твору з позицій сучасності.

Мета *підсумково-результативного* етапу – у процесі вивчення фахової дисципліни перевірити ефективність методичної системи навчання майбутніх учителів зарубіжної літератури шкільного аналізу епічного твору. Він реалізується практично завдяки проведенню різних видів контролю з метою визначення рівня сформованості вмінь студентів здійснювати шкільний аналіз та його оцінку.

На цьому етапі бакалаври повинні показати такі *практичні вміння*:

- виділяти істотні відмінності у проведенні шкільного аналізу епічного твору у середній і старшій школі;
- реалізовувати практично всі етапи вивчення прозового твору;
- обирати ефективні методи, прийоми і види роботи з текстом художнього твору;
- виділяти й досліджувати всі компоненти змісту і форми, розуміти закономірності їх взаємодії;
- вирішувати дослідницькі, конструктивні, організаторські й

комунікативні задачі;

□ моделювати уроки різних типів з вивчення епічного твору, проводити їх під час проходження навчально-залікової практики, коригувати хід їх проведення відповідно до змін у навчальній ситуації, робити їх аналіз, виділяти недоліки та позитивні сторони;

□ стати активним учасником дидактичних, рольових ігор, брати участь у вирішенні педагогічних задач та ситуацій, завдань пошуково-дослідницького характеру, бути готовим розв'язувати навчально-творчі завдання;

□ проводити цілісний шкільний аналіз прозових творів.

Таким чином, кожен з окреслених етапів реалізації методики навчання шкільного аналізу епічних творів – це умовно завершений відрізок набуття студентами теоретичних знань і формування відповідних умінь і навичок, що має специфічну мету і завдання. Їх об'єднує спільна дидактична мета – максимальне наближення студента-філолога до майбутньої професії вчителя літератури.

Література

1. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 432 с.

2. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. К.: Міленіум, 2002. 320с.

УДК: 378.018.8:373.3.011.3-051:37.017.4

Грітченко Т. Я.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри фахових методик

та інноваційних технологій у початковій школі

Уманського державного педагогічного університету

імені Павла Тичини gtya212@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Перебудова системи вищої освіти передбачає виведення її на світовий рівень, а тому стосується багатьох проблем, серед яких чільне місце належить професійній підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів початкової школи.

У сучасній теорії і практиці досить багато досліджень присвячено організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Різноманітні особливості такої підготовки досліджували Н. Бібік, О. Біда,

В. Бондар, О. Комар, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, І. Пальшкова, С. Паршук, Д. Пащенко, Л. Петриченко, О. Пехота, О. Пометун, Р. Пріма, В. Радул, С. Скворцова, А. Хоменко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

В останні роки у науковій літературі з'явилося чимало досліджень,

присвячених проблемі формування професійної готовності майбутнього вчителя до виховання школярів. Однак аналіз наукових досліджень у галузі підготовки майбутніх учителів до громадянського виховання дозволяє зробити висновок про те, що практично відсутня інформація про професійну готовність майбутніх учителів до громадянського виховання окремих вікових груп школярів, зокрема учнів сільських шкіл.

Вважається, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до громадянського виховання учнів у сільській школі, має свою специфіку і вимагає особливої діяльності, тому в системі знань, необхідних для здійснення громадянського виховання на селі, майбутньому вчителю необхідні спеціальні знання, тобто знання особливостей сільського соціуму.

Видатний педагог В. Сухомлинський, який доклав чимало зусиль для того, щоб підняти звичайну сільську школу до рівня кращих навчальних закладів України, зазначав, що завдання школи і батьків – дати кожній дитині щастя [3]. Державна національна програма «Освіта» закликає до створення в країні умов для задоволення освітніх і виховних потреб [1]. Це стосується не лише міських, а й сільських шкіл.

Школа у сільській місцевості традиційно вважалася духовним осередком, центром культури села. Сільський учитель у сучасному селі залишається авторитетною особою і для дорослих. Праця вчителя в місті значною мірою відрізняється від праці сільського вчителя. В. Сластьонін об'єднує безліч факторів, що визначають специфіку праці і діяльності вчителя сільської школи у дві групи: постійні і тимчасові. Перша група чинників зумовлена сільськогосподарською працею, природним оточенням, а друга – деяким відставанням соціально-економічного розвитку села порівняно з містом [2].

Виховна система сільської школи так само має певні особливості, пов'язані головним чином з її місцезнаходженням, віддаленістю від культурних центрів, специфікою навчально-виховного процесу, чисельністю і складом педагогів, учнів, наявністю навчально-методичної бази.

Нині сучасна сільська школа стикається з низкою проблем при вирішенні освітніх завдань: низький рівень якості життя на селі; відсутність належного фінансування сільських шкіл; нестача підручників, наочних посібників, спортивного обладнання та сучасних інформаційних засобів навчання; низький рівень інформатизації навчально-виховного процесу сільської школи тощо.

Дослідники стверджують, що нині саме освіта зможе допомогти селу вийти з кризи. Лише освічені люди здатні здійснити модернізацію виробничої і соціальної сфери села. Школа на селі – найчастіше єдиний соціальний інститут, який володіє високим рівнем концентрації інтелекту, який має організований та згуртований колектив інтелектуалів.

Аналіз сучасної ситуації, що склалася у сільському соціумі, дозволяє стверджувати, що практикою затребуваний учитель-професіонал, що володіє професійною готовністю до формування життєздатної особистості, громадянина, що ґрунтується на традиційних цінностях, тісно пов'язаних із

життям села, із сільськогосподарською працею.

Готовність до педагогічної діяльності розглядається вченими як інтегративна професійна якість вчителя, що забезпечує перехід із системи підготовки у ЗВО у систему професійної діяльності. Розглядаючи проблему готовності як педагогічного явища, можна стверджувати, що вона є початковою і вирішальною умовою швидкого входження молодого вчителя у реальний навчально-виховний процес, його подальшого професійно-педагогічного зростання.

Професійну готовність майбутнього вчителя до громадянського виховання молодших школярів ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, яка характеризується активністю і потребою у формуванні громадянськості молодших школярів як соціально-моральної цінності, знанням сутності та змісту громадянського виховання, уміннями, що забезпечують ефективність реалізації цього процесу. Системне вивчення окремих сторін досліджуваного виду професійної діяльності дозволило нам виокремити такі її компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий і процесуальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент полягає у тому, що майбутній вчитель відчуває потребу в громадянському вихованні молодших школярів у сільській школі, ставить цілі та досягає їх у професійній діяльності, що забезпечує формування громадянськості молодших школярів, приймає цю діяльність як пріоритетну цінність. Сам займає активну громадянську позицію.

Змістовий компонент професійної готовності до громадянського виховання сільських молодших школярів характеризується системою загальнокультурних, психолого-педагогічних, спеціальних (знання специфічних умов роботи з громадянського виховання у сільській школі), методичних (знання засобів, форм, методів впливу на учнів) знань, інтегруючих специфіку сільського соціуму.

Процесуальний компонент. Головним елементом формування професійної готовності майбутнього вчителя до громадянського виховання молодших школярів є його діяльнісна сторона, тому готовність до вирішення завдань із громадянського виховання передбачає оволодіння майбутніми вчителями певними вміннями. Основними складниками цього компонента готовності майбутніх вчителів до громадянського виховання є діагностичні, проєктивні, комунікативні вміння. Майбутні вчителі повинні раціонально обґрунтувати, визначати, застосувати найефективніші способи вирішення завдань із громадянського виховання сільських молодших школярів. Майбутній педагог критично оцінює свої знання, вміння і навички з цього виду діяльності, систематично поповнює їх і творчо застосовує у своїй педагогічній діяльності.

Зазначені компоненти є взаємодіючими просторами, що знаходяться в ієрархічних відносинах. Визначальним, на нашу думку, є мотиваційно-ціннісний компонент, який на всіх рівнях професійної готовності проявляється в усіх її складниках. Одночасно на кожному рівні присутні окремі сторони і змістовного і процесуального компонентів професійної готовності до громадянського виховання молодших школярів. Чим вище її рівень, тим багатше і різноманітніше прояв кожного компонента у структурі особистості та

діяльності майбутнього вчителя, тим насиченішою особистісними смислами є цілісна педагогічна діяльність, тим вище професіоналізм педагога.

Отже, рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до громадянського виховання сільських молодших школярів залежить від рівня розвитку компонентів цього процесу.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ століття /. К. : Райдуга, 1994. 61 с.

2. Слостєнин В. А. Професіональна підготовка учителя в системі вищого педагогічного освіти. М. : МГПІ. 1995. 180 с.

3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. К. : Рад. шк., 1970. 288 с.

УДК159.98

Гуралечко О. П.

магістрантка кафедри практичної психології

ТНПУ ім. Володимира Гнатюка

trachuk_t@meta.ua

Науковий курівник: Чорна І. М.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології

ТНПУ ім. В. Гнатюка

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останнього часу в суспільстві, зумовили потребу перегляду підходів до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем загальноосвітньої школи та сім'ї, зокрема підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Успішне розв'язання цього завдання значною мірою залежить від ефективності профорієнтаційної роботи психологів, педагогів із школярами.

Професійна орієнтація – це планомірна, науково обґрунтована система заходів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному, свідомому, професійному самовизначенні та трудовому становленні з врахуванням інтересів, здібностей, психофізіологічних можливостей, індивідуальних особливостей особистості та кон'юнктури ринку праці для повноцінної самореалізації в професійній діяльності [5].

Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти зумовлюють необхідність модернізації існуючих і пошуку нових, таких, що ґрунтуються на засадах особистісно орієнтованої моделі, підходів до психолого-педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоді людиною майбутньої професії. Аналіз наявних психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати потребу розв'язання проблеми професійного самовизначення старшокласників саме у контексті проблеми їх особистісного самовизначення.

Професійні інтереси досліджували К. А. Абульханова-Славська,

Т. М. Афанасьєва, Л. І. Божович, М.Р.Гінзбург, Є. І. Головаха, Н. О. Гончарова, Є. О. Климов, А. В. Мудрик, М. В. Левченко, М. С. Пряжніков, Б. А. Федоришин, Д. І. Фельдштейн, І. М. Чорна, М. М. Чорний, О. Р. Янюк, інші.

Мета дослідження: з'ясувати значення інтересів старшокласників для їх успішного професійного самовизначення.

Проблема професійного становлення – одна з найважливіших у житті людини. Професія дає можливість людині задовольнити основні потреби, часто стає основою побудови відносин з іншими людьми та, найголовніше, надає можливості актуалізувати свої здатності, самореалізуватися.

Готовність до свідомого вибору професії включає в себе: моральну готовність – усвідомлення суспільного й особистісного значення праці; психологічну готовність – свідомий вибір професії у відповідності з наявними здібностями й можливостями; практичну готовність – загальні та політехнічні знання, загальнотрудові та спеціальні вміння та навички [2].

Компонентами готовності до свідомого вибору професії виступають: загальне позитивне ставлення до праці; знання певного кола професій, їх змісту, вимог, шляхів отримання професії та перспектив професійного росту; сформованість професійних інтересів; адекватна самооцінка; сформованість мотиваційної сфери, а також отримання власного задоволення від самого процесу праці [3; 4; 5].

Дослідження сучасної психолого-педагогічної наукової літератури із проблеми професійного самовизначення показали, що існує три базові підходи до визначення розуміння цього поняття: соціологічний, соціально-психологічний, диференційно-психологічний [1].

Важливе місце в структурі професійної спрямованості займають професійні інтереси. Професійний інтерес визначається за відповідними параметрами. Широту інтересів визначає кількість об'єктів, сфер дійсності, які мають для особистості стійку значущість. Розпорошеність інтересів у поєднанні з поверхневістю є негативною рисою особистості. Глибина інтересів показує ступінь проникнення особистості у зміст пізнавального об'єкта. Іноді глибина інтересів негативно корелює з їх широтою, і тоді про людину кажуть, що вона має уявлення про все потроху. Поверхові знання з багатьох галузей дійсно призводять до дилетанства. Стійкість інтересів виражається у тривалості збереження відносно інтенсивного інтересу. Стійкими є інтереси, які

найповніше відповідають основними потребами особистості й тому стають істотними рисами її психологічного складу [3; 4; 5; 6; 7].

Висновки. Отже, узагальнюючи проведений аналіз професійної спрямованості особистості, можна виокремити основні моменти цього процесу: професійне самовизначення – вибіркове відношення індивіда до світу професій у цілому й до конкретно обраної професії; ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей, вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов; професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації та

самоактуалізації.

Професійний інтерес – це емоційно забарвлена вибіркова спрямованість особистості, яка виражається переважно в її вибіркового ставленні до тих чи інших явищ, предметів чи відповідної діяльності. В інтересі поєднуються емоційне та раціональне. Кількісними характеристиками інтересів є їх широта, глибина та стійкість. При виборі професії потрібно враховувати не лише бажання, а нахили, інтереси і здібності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці профдіагностичного комплексу для виявлення рівня сформованості професійних інтересів.

Література

1. Головаха Е. И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 142 с.
2. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації: навч. посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 168 с.
3. Джура О. Д. Взаємозв'язок основних факторів професійного самовизначення особистості / О. Д. Джура // Мультиверсум. Філософський альманах. Випуск 33. – К.: Український центр духовної культури. – 2003. – С. 11-19.
4. Корнієнко О. І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника / О. І. Корнієнко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 35-38.
5. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ірина Михайлівна Чорна. – К., 2003. – 349 с.
6. Чорна І. М. Діагностика та формування професійно-необхідних якостей соціального працівника / І. М. Чорна, М. М. Чорний // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – № 3 (48). – С. 258-265.
7. Чорна І. М. Акмеологічні підходи до розробки та впровадження структури державної системи профорієнтації в Україні / І. М. Чорна // Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр./ редкол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – С. 181-200.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА»

Розвиток системи освіти в Україні на сьогодні не можливий без покращення її якості в усіх ланках, від вищої до дошкільної. З огляду на це, актуальною проблемою вищої школи постає підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, формування їх професійної компетентності, без набуття якої неможлива реалізація гармонійного виховання й навчання дітей дошкільного віку.

Складником професійної компетентності є літературна компетентність, формування якої займає важливе місце в системі підготовки майбутніх вихователів.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів розкрито в працях Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Загородньої, О. Кононенко, К. Крутій, Н. Лисенко, О. Листопада, Н. Маковецької, Т. Поніманської та інших науковців. На важливості формування літературної компетентності у майбутніх вихователів наголошують Н. Богданець-Білоskalенко, Т. Качак тощо.

Так, Н. Богданець-Білоskalенко подає таке визначення поняття «літературна компетентність майбутнього вихователя» – належне володіння комплексом літературознавчих знань, умінь і навичок, що дає можливість фахово й професійно читати твори художньої літератури, вміло їх використовувати в навчально-виховному процесі ДНЗ; творчо мислити, порівнювати, узагальнювати, зіставляти та робити висновки за прочитаними художніми текстами; мати власну інтерпретаційну точку зору [1, 150].

Оскільки літературна компетентність вихователя ЗДО є важливим складником його професійної компетентності, нашою метою є висвітлити процес її формування під час викладання дисципліни «Дитяча література».

Літературна компетентність формується в системі фахової підготовки майбутніх вихователів під час вивчення низки професійних дисциплін, а саме:

«Виразне читання і культура мовлення», «Дошкільна лінгводидактика», «Дитяча література». Провідною дисципліною, на наш погляд, є саме «Дитяча література».

Мета дисципліни: ознайомлення студентів з творами дитячої літератури, що пропонуються для читання дітям дошкільного віку та специфікою їх використання в роботі з дітьми; формування та вдосконалення вмінь і навичок аналізу творів дитячої літератури з художнього та виховного поглядів та з

погляду їх значущості у формуванні особистості дитини; навичок виразного читання художніх текстів.

Завдання курсу: ознайомити студентів із історією розвитку дитячої літератури; розкрити специфіку дитячої літератури загалом та української зокрема; дати уявлення про українську дитячу літературу в сучасному розумінні; сприяти розвитку в них умінь і навичок самостійно аналізувати і правильно визначати ідейно-художній зміст дитячих творів, їх значення для формування особистості дитини; сприяти розвитку творчих здібностей студентів, формувати в них прагнення до самостійної роботи з дитячою книгою; сприяти розвитку і вдосконаленню в них навичок виразного читання поетичних і прозових творів дитячої літератури.

У процесі формування літературної компетентності майбутніх вихователів основний акцент робимо на врахуванні хронологічної послідовності, починаючи з народної творчості (фольклору). Після фольклору знайомимо студентів з авторською літературою у хронологічній послідовності, спираючись на історичні, суспільно-політичні проблеми, на тлі яких розвивалася дитяча література і до сьогодні.

Так, лекційне заняття з теми «Новітня українська література для дітей ХХ ст. Творчість Наталії Забіли, Оксани Іваненко, Марійки Підгірянки та Марії Познанської для дітей» передбачало розгляд таких питань: 1. Особливості та умови розвитку української дитячої літератури в ХХ столітті. Багатство тематики, різноманітність жанрів дитячої літератури. 2. Життєвий і творчий шлях Марійки Підгірянки. Педагогічна діяльність письменниці. Жанрова різноманітність творів письменниці для найменших читачів. 3. Життєвий і творчий шлях Наталії Забіли. Жанрова різноманітність творів письменниці для дітей. 4. Творчість Оксани Іваненко для дітей. 5. Життєвий і творчий шлях Марії Познанської. Жанрове і тематичне багатство творів поетеси для дітей.

Під час лекції ми створювали проблемні ситуації, спонукаючи студентів до внутрішньої суперечки, в якій вони ставали на різні боки логічних позицій, сприймаючи різноманітні точки зору, несумісні одна з одною. Для покращення сприймання і засвоєння матеріалу використовували мультимедійні презентації з про життя і творчість письменників, які поєднували із відеоматеріалами про них.

Під час практичного заняття з даної теми акцент робили на аналізі студентами епохи, в яку жили письменники, визначенні ідейно-тематичного та композиційного аналізу творів письменників та з'ясуванні їх місця в роботі з дітьми дошкільного віку. Практичне заняття було побудоване на використанні інтерактивних технологій «продовж речення», «займи позицію». Для того, щоб пригадати основні віхи життя і творчості, жанрове і тематичне розмаїття творів Н. Забіли, О. Іваненко, М. Познанської викладач використала технологію «продовж речення»: вона починала речення, а студент повинен був його продовжити.

З метою вдосконалення вмінь студентів аналізувати твори і вдумливо та методично грамотно їх використовувати в освітньому процесі ЗДО, викладач використав технологію «займи позицію». Студент, проаналізувавши художні

твори конкретного автора, мав довести доцільність їх використання вихователем у ЗДО. Інший студент мав погодитися з позицією однокласника або ж зайняти діаметрально протилежну, аргументувавши свій вибір.

Оцінюючи відповіді студентів, викладач ураховував: знання дитячої психології, дошкільної педагогіки, фахових методик, дитячої літератури і вміння добирати твори та доцільно використовувати їх у процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

Отже, використання проблемного навчання, інтерактивних технологій на заняттях з курсу «Дитяча література» сприятиме формуванню літературної компетентності в майбутніх вихователів. Подальші наукові розвідки стосуватимуться формування літературної компетентності в майбутніх вихователів під час педагогічної практики.

Література

1. Богданець-Білокаленко Н. Формування художньо-мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід. Монографія. За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної. – К., 2015. – С.147-173.

УДК 373.3.017.4-053.5(477)(043.2)

Данько Н.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка
8ndanko@gmail.com

ЗДІЙСНЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розбудови української початкової школи актуальними напрямками є національне, патріотичне та громадянське виховання. Відчувається необхідність в актуалізації змісту, методів організації діяльності школярів, спілкування та формування позитивного досвіду суспільної поведінки.

Постановка проблеми. В Україні з 2017 року початкові школи розпочали роботу за проектом нового Державного стандарту початкової загальної освіти, в якому передбачено: збереження цінностей дитинства, гуманізація навчання, особистісний підхід, вияв творчості та розвиток здібностей учнів.

Серед проблем вітчизняної освіти, що стали причиною сучасної реформи, названо: «...умови навчання дітей, особливо 6-річних першокласників, наповнення класів, режим навчання, вимоги до приміщення, забезпечення харчуванням, матеріальна база у переважній більшості закладів освіти не відповідають психофізіологічним особливостям розвитку учнів... з кожним роком збільшуються ризики погіршення фізичного та психологічного здоров'я дітей» [1, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим чинником якісної початкової освіти є впровадження компетентісно зорієнтованого навчання. Як зазначено, метою початкової школи в Україні є: «різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві» [1, с.10]. Одним із компонентів Нової української школи названо: «Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві» [1, с.11].

Мета публікації полягає в актуалізації значення громадянської освіти молодших школярів у реаліях сьогодення та необхідності формування громадянських компетентностей молодших школярів.

Завдання: 1) розглянути важливу складову – зміст Нової української школи; 2) назвати ключові компетентності, що мають бути сформовані у молодших школярів; 3) розкрити складові моделі компетентностей учнів у галузі громадянської освіти; 4) запропонувати можливі шляхи підготовки майбутніх вчителів до здійснення громадянської освіти дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя визначено 10 компетентностей: спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадська компетентність, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя.

Проект «Розвиток громадянської компетентності учнів Нової української школи: перший цикл початкової школи» здійснюється Всеукраїнським фондом «Крок за кроком». Авторами проекту (Софій Н.З., Онопрієнко О.В., Найда Ю.М., Пристінська М.С., Большакова І.О.) розроблено навчально-методичні матеріали з формування громадянської компетентності учнів Нової української школи.

До змісту освіти у проекті Державного стандарту початкової загальної освіти належить громадянська галузь. У межах даної освітньої галузі мають обов'язково бути зазначені загальні очікувані результати та конкретні очікувані результати. До моделі компетентностей для культури демократії автори проекту віднесли 4 групи компетентностей, що розподілено за такими напрямками: цінності, вміння, ставлення, знання. Так, основними цінностями, які варто формувати у дітей є: повага до людської гідності та прав людини; визначення цінності культурного різноманіття; визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права.

Серед вмінь названо: уміння самостійно вчитися, уміння слухати та спостерігати, уміння співпрацювати, уміння вирішувати конфлікти, емпатія. У

сучасних умовах педагогам варто особливу увагу приділяти формуванню таких цінностей, як: людська гідність, чесність, справедливість, свобода, демократія, повага до себе та інших, патріотизм, що сприятиме гармонізації сучасної соціальної ситуації в нашому суспільстві.

Знання та їх практичне розуміння представлені наступними компетентностями: знання самого себе та критична самооцінка; знання та критичне розуміння мови й особливостей спілкування; знання та критичне розуміння світу: політики, прав людини, культури, релігії, історії, ЗМІ, економіки. У сучасних учнів варто формувати такі ставлення: відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей; повагу; громадянську відповідальність; впевненість у собі.

Громадянські компетентності можливо формувати в дітей за таких умов: створення спільноти в класі, формування спільних цінностей, розвиток навичок спілкування, розвиток соціальних навичок, формування демократичних цінностей. Всі вищезазначені складові, умови та методичні особливості здійснення компетентнісної освіти детально розглянуто під час онлайн-курсів по НУШ, які проходили освітяни України протягом 2018 року.

З метою якісної професійної підготовки сучасних вчителів початкових класів варто переглянути зміст лекційних та практичних занять з таких навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Методика виховної роботи», а також завдання педагогічної практики, яку студенти проходять щороку в початковій школі. Під час академічних занять слід акцентувати особливу увагу не лише на сутнісний сенс понять: «громадянська освіта», «громадянське виховання», «громадянськість», але й детально розглядати значення цінностей, компетентностей та педагогічних умов їх формування.

Студенти мають знати всі громадянські компетентності, що будуть формувати у дітей молодшого шкільного віку, та володіти методикою громадянського виховання. Тому, на нашу думку, варто посилити тематичну складову названих вище навчальних дисциплін та запровадити спеціальний курс з методики громадянського виховання учнів початкових класів. Це надасть змогу якісно підготувати вмотивованих вчителів, які матимуть можливість здійснювати громадянську освіту та формувати важливі компетентності свідомих громадян України.

Висновки. Отже, в сучасних умовах виникла потреба в свідомих громадянах, що поважають себе та інших, є носіями української мови та української культури; назріла необхідність здійснення соціальної складової виховання та формування громадянської компетентності. Вільна, свідомо, самостійна особистість, яка зберігає традиції, культуру рідного краю, знає історію, активно сприяє розвитку країни – це спільна мета українських освітян, до якої ми маємо прагнути. У перспективі пропонуємо активно залучати педагогів до здійснення громадянської освіти, вдосконалювати методику громадянського виховання та висвітлювати результати сучасних досліджень у галузі громадянської та історичної освіти.

Література

1. Нова українська школа: порадник для вчителя/ Під заг.ред. Бібік

Н.М. – К.: ТОВ Видавничий дім "Плеяди", 2017. – 206 с.

2 Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.

УДК 159.946.3

Демидась С. Р.,

методист навчально-методичного центру
психологічної служби і соціальної роботи
ТОКІППО

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА:

МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД

Зміни, які відбуваються сьогодні в освіті, потребують переосмислення вимог до особистості педагога. Актуальним постає завдання до вчителя як до особи, яка наділена певними професійними обов'язками і виконує відповідні професійні функції: вміння поєднати психологічні, психофізіологічні та соціально-психологічні якості, які становлять психологічну культуру.

Поняття «психологічна культура» утворилося на перехресті різних наук: культурології, соціології, філософії, етики, психології. З нашої точки зору, висока психологічна культура дає вчителю можливість компетентного вибору ефективних форм, методів, засобів навчання і виховання, що є запорукою успішного здійснення педагогічного процесу. Адже саме недостатньою психологічною грамотністю педагогів пояснюється велика кількість їхніх помилок і упущень. Зокрема, наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні дітей; незнання вікових особливостей дітей; недемократичний стиль спілкування, який часто є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах з учнями.

На сьогодні вже існує певна кількість досліджень, де розглядаються різні аспекти, рівні та складові психологічної культури. Так, психологічна культура включає в себе як освіченість у сфері психології, так і основні параметри розвитку особи, оскільки не може розглядатись поза контексту тої культури, у якій людина виросла і живе, бо містить в собі риси як загальнолюдської, так і національної культури.

В. О. Сухомлинський стверджував, що вчитель має бути активним організатором, наполегливим, вміти володіти собою й впливати на інших таким чином, щоб кожен учень усвідомлював себе громадянином, хранителем духу народу, його ідей, його багатств і цінностей, його неминучої величі [7, с. 338]. Він має бути фахівцем не тільки з того предмета, який викладає, а й педагогом-вихователем, тобто поєднувати в собі майстерність педагога і вихователя. Навчаючи, він має не лише давати учням знання, а й прищеплювати гуманні ідеали, пробуджувати потребу до суспільно-корисної діяльності, виховувати активну життєву позицію.

Авторка книги «Психологічна допомога і консультування в практичній психології» дає визначення психологічної культури як турботи про своє

психічне здоров'я, вміння самому виходити із психологічних криз і допомагати близьким людям [6, с. 7]. Слід зазначити, що для вчителя турбота про психічне здоров'я є особливо важливою, бо стан професійної ефективності педагога впливає на учнів на всіх рівнях: емоційно-психологічному, біоенергетичному, інформаційному, виховному. Тому проблема збереження і зміцнення здоров'я педагога повинна бути однією із пріоритетних у сфері його життєвих і фахових інтересів.

О. І. Мотков вважав, що психологічна культура – це комплекс розвинутих спеціальних потреб, здібностей і вмінь людини [4, с. 24]. Проявляється психологічна культура в самоорганізації і саморегуляції будь-якої життєдіяльності людини, різноманітних видах її базових прагнень і тенденцій, у ставленні особистості до себе, до людей, до живої і неживої природи, до світу в цілому [4].

На думку Певзнера М. Ю., психологічна культура педагогів – це інтегративне новоутворення особистості, що містить у собі взаємозалежні психологічні властивості, виступає ядром структури професійно-важливих якостей і вмінь, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому [5].

О. О. Вороніна пропонує виділити такі організаційно-методичні умови розвитку психологічної культури педагогів:

1. Формування психологічної культури педагогів можливе в межах післядипломної освіти як одна з необхідних умов підвищення їх кваліфікації.

2. Орієнтація на формування насамперед аксіологічного компоненту феномену, що вивчається, і відповідно зміну ціннісної свідомості педагогів у напрямі гуманістично-орієнтованого освітнього процесу, а також створення мотиваційної готовності до процесу розвитку психологічної культури засобами групової дискусії, індивідуального і групового консультування.

3. Операційний компонент програми повинен включати формування навиків саморегуляції, аналізу рефлексії процесу і результатів професійної діяльності, навиків ефективної комунікації за допомогою таких психологічних технологій, як соціально-психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, імітаційні і рольові ігри.

4. Підвищення психологічної обізнаності педагогів шляхом проведення міні-семінарів і круглих столів, у тому числі тих питань, що цікавлять самих педагогів.

5. Здійснення підбору психологічних прийомів і вправ із урахуванням конкретних параметрів психологічної культури педагогів [2].

Таким чином, ми погоджуємося, що формувати психологічну культуру педагога необхідно через формування психологічної грамотності – це психологічні знання і вміння, які допоможуть розвивати соціальний інтелект, креативність, а також сформулюють адекватне уявлення особистості педагога про свій внутрішній психічний стан, індивідуальні якості як фахівця, так і особистості в цілому.

Вважаємо, що для ефективної, повноцінної, конструктивної, успішної взаємодії педагога в освітньому процесі психологічна культура виступає як запорука результативної професійної діяльності, оскільки дає можливість компетентного вибору вчителем ефективних форм, методів, засобів навчання і виховання, що покладені в основу освітнього процесу.

Отже, психологічна культура є важливою й невід'ємною складовою професіоналізму педагога через те, що вона значною мірою визначає його загальну культуру, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, готовність сприймати нове та діяти по-новому. Психологічна культура забезпечує соціальну цінність педагога, його адаптивність, життєстійкість у сучасному світі та на сучасному ринку праці.

Література

1. Білоус І. Професійна етика вчителя / І. Білоус // Завуч. – 2017. – № 5. – С. 8-15.
2. Вороніна О. А. Психологічна культура педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedvesti.uvuo.ru/archive.html>.
3. Козак Л. Формування життєвих навичок конкурентоспроможного педагога / Л. Козак // Завуч. – 2017. – № 3. – С. 11-20.
4. Мотков О. Й. Психологія самосвідомості особистості. Практичний посібник. – М., 1993.
5. Певзнер Н. Ю. Вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів в контексті становлення психологічної культури [Електронний ресурс] / Н. Ю. Повзнер. – Режим доступу: <http://www.google.com/>.
6. Психологічна допомога і консультування в практичній психології / За ред. М.К. Тутушкіної. – СПб., 2000.
7. Сухомлинский В.А. Вибрані педагогічні твори. – Т. 3. – М., 1981.

УДК 371.14

Джурило А. П.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України,
dzhutylo.ap@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

Школа тримається на вчителів і саме від його професіоналізму, вмотивованості, авторитетності залежить не лише майбутнє наших дітей, а й, безпосередньо, розвиток нашої держави. Оскільки педагогічна професія – це служіння суспільству і країні, то сучасний вчитель має постійно змінюватися і розвиватися, а допомагати йому в цьому має уряд, створивши сприятливі умови для професійного розвитку.

Сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти та сфери професійної педагогічної діяльності, практична потреба їх модернізації, прагнення інтегруватися до європейського та світового освітнього просторів вимагають

висунення нових вимог до рівня професійної кваліфікації педагогів, їх професійного розвитку та результатів їх діяльності. Освітній простір України орієнтований на реалізацію нової концепції професійної підготовки педагогів, їх професійного розвитку і вдосконалення професійної діяльності [3].

Проблема професійного розвитку знайшла висвітлення у працях багатьох праць вітчизняних та зарубіжних учених. Аналіз теоретичного обґрунтування професійного розвитку вчителів провідними науковцями дав змогу визначити суть даного поняття як: формування суб'єкта професійної діяльності (В. Г. Кремень); постійного руху від нижчого професійного рівня до вищого (А. А. Сбруєва); оволодіння новими знаннями, уміннями і технологіями у сфері професійної діяльності (Т. М. Сорочан); професійного зростання, що відбувається у результаті постійного накопичення досвіду та систематичного аналізу власної педагогічної роботи (Т. Гаскей, М. Грант, Л. Дарлінг-Хаммонд, Дж. Літл); діяльності, яку вчителі здійснюють з метою вдосконалення навчального процесу у школі (Н. Баскіа, М. Фуллан) [3].

Міжнародний досвід свідчить про те, що особливу увагу в професійному розвитку педагогічного працівника приділяється: моделі освіти, що базується на системному зв'язку дисциплін; професійній педагогічній компетентності; упровадженню ІКТ у навчальний процес; підготовці вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національної меншини; інтеграції теорії та практики, а також послідовності навчальних планів; переходу від педагогічної освіти до професійної діяльності [1].

Сучасна система професійного розвитку педагогів у всіх землях Федеративної Республіки Німеччини має багаторівневий характер. У системі підвищення кваліфікації і професійного розвитку педагогів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організації: міжземельний, земельний, регіональний та внутрішньо-вузівський. Міжземельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності педагогів, який охоплює своїми заходами педагогічних працівників багатьох федеральних земель, а інколи і всієї країни. На цьому рівні здійснюються програми міжнародного обміну педагогічним досвідом, організовуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки по Німеччині та інших країнах, заочне навчання та інше. Проведення цих заходів на міжземельному рівні здійснюється різними закладами, наприклад, незалежними академіями, консульствами відповідних держав в Німеччині, Німецьким заочним інститутом та іншими [2, с. 5].

Післядипломна педагогічна освіта вчителів у ФРН включає в себе два основні напрями: підвищення кваліфікації та додаткову підготовку. Мета першого напрямку пов'язана з професійним удосконаленням учителя відповідно до його базової спеціальності (вчитель-предметник), мета другого – з наданням учителю нової педагогічної спеціальності або вдосконаленням його професійної кваліфікації для переходу на вищу посаду [1, с. 4].

Підвищення кваліфікації у Німеччині – добровільна справа кожного педагога, який має можливість отримати додаткову спеціальність, навчаючись на підготовчих курсах, організованих земельними міністерствами культури та

освіти або ж в університетах. Під час вибору предмета, що додатково вивчається, враховуються як побажання слухача, так і потреби навчального закладу. Після завершення підготовки вчитель складає додатковий іспит і, у разі успішного його складання, отримує допуск до викладання дисципліни за фахом в усіх типах шкіл. Ці заходи сьогодні користуються в Німеччині великим попитом. Адже фахівець, компетентний у різних сферах науки, має кращі шанси реалізувати свої здібності та прагнення на ринку праці, покращувати свій матеріальний добробут [1, с. 5].

Висновки. Отже, перспективними шляхами використання німецького та європейського досвіду післядипломної освіти педагогів в Україні визначено: збереження та адекватне представлення вітчизняного досвіду післядипломної педагогічної освіти у європейському та світовому освітньому просторі; розбудова правового поля післядипломної педагогічної освіти; підняття престижу професії вчителя; запровадження науково обґрунтованої та справедливої системи матеріального стимулювання, яка передбачає тісний зв'язок атестації педагога з підвищенням його кваліфікації; встановлення суттєвих надбавок до заробітної плати на основі атестації та підвищення рівня кваліфікації; формування нового механізму фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, формування спеціальних фондів для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної педагогічної освіти [1].

Література

1. Берегова О.А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників / О.А. Берегова // Молодий вчений. – 2017. – № 10 (50). – С. 397-400.
2. Капосльоз Г.В. Зарубіжний досвід професійного розвитку науково-педагогічних працівників в системі післядипломної освіти / Г.В. Капосльоз, В.М. Невмержицький, О.О. Рибчук, О.Д. Розумний // Військова освіта: Збірн. Наук. праць. – К., 2016. – № 2(34). – С. 93-103.
3. Пришляк О.Ю. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН / О.Ю. Пришляк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – 2013. – Вип. 27. – С. 159-162.
4. Häring L. Die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen // Die berufsbildende Schule. 48(2000)12. – S. 716-723.
5. Heimerer L., Lohrer K. Diezen trale und regionale Lehrerfortbildung / L. Heimerer, K. Lohrer // Die berufsbildende Schule. – 48(2000)12. – S. 644-658.

кандидат педагогічних наук, доцент доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького
vadimd09@gmail.com

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРИКОРДОННИКІВ У НАПРЯМІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Позитивні і негативні зміни в кожній країні зумовлюють різнопланову динаміку розвитку будь-якої держави. Незалежно від рівня соціальних та економічних досягнень державотворці кожної країни покликані дбати про її суверенність і безпеку існування. Головна роль у забезпеченні надійності та недоторканості державних кордонів і територіального суверенітету нашої країни належить військовослужбовцям Державної прикордонної служби України (ДПСУ). Тому в наукових колах спостерігається посилена увага до професійної підготовки майбутніх фахівців прикордонного відомства. Саме висококваліфіковані дії прикордонників спрямовані на гарантування державного суверенітету і безпеки України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, свідчить, що науковці всебічно розглядають різні аспекти професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у дисертаціях в галузі педагогіки та психології. Так, у науковій роботі А. Афанасьєва визначено й обґрунтовано психологічні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів Національної академії прикордонних військ України в процесі професійної підготовки [1]. Методику реалізації спеціальних педагогічних умов формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників визначено предметом дисертаційного дослідження Ю. Балашової [2]. У сучасних умовах технічного прогресу та глобальної інформатизації всіх процесів у кожній країні набуває особливої актуальності наукове дослідження А. Білоруса, де відображено результати експериментальної перевірки дієвості педагогічних умов формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників [3] та ін.

Невирішеними раніше аспектами проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх прикордонників є визначення шляхів оновлення освіти курсантів і слухачів Національної академії Державної прикордонної служби України (НАДПСУ) в напрямі формування соціально-економічної компетентності, що визначено метою цієї публікації.

На думку М. Недбая, «в умовах зміни соціального середовища, структури і змісту освіти, ціннісних та духовно-культурних орієнтацій особистості, інтеграції національної освіти в європейський освітній простір, нагальною стає необхідність приведення змісту і рівня професійної підготовки фахівців до запитів та потреб сучасності» [6, с. 6]. Відтак фахівці прикордонного відомства покликані бути компетентними не лише у військово-професійному аспекті, а,

згідно з новими вимогами, до «бойового потенціалу, підготовленості, бойових якостей, найефективнішого застосування в бою техніки та озброєння» [4, с. 6]. Курсанти і слухачі НАДПСУ зобов'язані усвідомлювати і розуміти особливості і динаміку соціальних змін та економічних процесів, які відбуваються нині в Україні. Таким чином, крім спеціальної військово-професійної підготовки, офіцерам-прикордонникам необхідні знання з дисциплін соціально-економічного спрямування. Так, у майбутній професійній діяльності вони можуть використовувати знання змісту і технологій різних аспектів боротьби в контексті соціальної психології організацій, що є одним із складників соціально-економічної підготовки.

Науковці пропонують такі технології боротьби в структурі організаційних відносин в соціальному середовищі, які прикордонники можуть використовувати й у професійній діяльності: дезорганізація, зіткнення, потенціалізація агресії, зрівноважування сил. Кожна з означених технологій реалізується за допомогою чітко окреслених методів. Наприклад, у процесі дезорганізації використовуються методи обмеження свободи дій в організації диспозиції для прояву ініціативи; використання вагомих аргументів для досягнення власних цілей і дезорганізації співрозмовника; декоординація, коли обговоренню підлягає не головна теза, а аргументи, що може викликати сумнів у співрозмовника у правильності своїх дій та ін. [5, с. 90-91].

Позаяк офіцери ДПСУ відповідно до своїх службових обов'язків покликані за допомогою атрибутів соціального впливу і соціального контролю регулювати процеси, які відбуваються у прикордонних підрозділах, вони повинні опанувати основи створення оптимальних організаційних відносин у такому мікросоціумі, використовуючи знання, вміння і навички соціально-психологічної підготовки.

Отже, означений аспект професійної освіти курсантів і слухачів НАДПСУ є важливим складником соціально-економічної компетентності фахівців прикордонного відомства. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розкритті методики формування соціально-економічної компетентності курсантів і слухачів НАДПСУ.

Література

1. Афанасьєв А. О. Психологічні основи становлення військово-професійної відповідальності у курсантів НАПВУ: дис. ... канд. психол. наук. Хмельницький, 2000. – 195 с.
2. Балашова Ю. В. Педагогічні умови формування економічної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02. Хмельницький, 2002. – 20 с.
3. Білорус А. М. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007. – 21 с.
4. Брижаний Є. Військово-патріотичне виховання майбутніх офіцерів Збройних Сил України. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2016. – № 1 (3). – С. 5-18.

5. Мельничук І. М. Соціальна психологія організацій : навч.-метод. посібн. Тернопіль : ТДМУ, 2005. – 143 с.

6. Недбай М. П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2009. – 300 с.

УДК 338.31

Дідик М.І.

вчитель української мови та літератури,
Тернопільський обласний навчально – реабілітаційний центр
mariya.didyk@gmail.com

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Слово *учитель* має давнє індоєвропейське коріння й означає «той, хто веде». Скільки має вчитися той, хто веде? Якими мають бути шляхи професійного розвитку педагога? «Скільки б ти не жив, усе життя слід навчатися», – говорить Сенека. [5, с. 67]

В. Сухомлинський писав: «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення у складний духовний світ людини, що не припиняється».[5, с. 34] Якщо педагог прагне бути кращим, то постійно вдосконалюватиме себе, досягатиме високого рівня.

Актуальність професійного розвитку педагога, його практична значимість:

- забезпечує умови для розвитку творчої особистості дитини;
- сприяє виконанню завдань Національної доктрини розвитку освіти;
- сприяє позитивній мотивації учнів до пізнавальної діяльності, потреби в самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні;
- забезпечує особистісно-орієнтовану модель навчання;
- робить можливим оригінальний підхід до побудови структури сучасного уроку.

Шляхи професійного розвитку учителя:

- досягти високого рівня володіння предметними та психологічними знаннями;
- допомогати своїм учням знаходити шляхи до самореалізації, самопізнання, стати самостійними, творчими та впевненими в собі;
- бути комунікативним, ерудованим;
- володіти логічно
- перспективним мисленням, проєктивними вміннями, адаптаційними та організаційними, інноваційними знаннями та навиками;
- керуватися у своїй роботі вміннями контролю та самоконтролю, навичками дослідницької діяльності учнів;
- постійно знаходитися у творчому пошуку, ні на мить не зупинятися на досягнутому;
- чітко визначати нові цілі;
- оперативно аналізувати помилки та недоліки своєї праці [4, с. 2];

- з великим натхненням рухатися разом з учнями до високих досягнень науки;
- бути цікавим для своїх учнів;
- відкривати для дітей скарби освітніх просторів;
- бути уважним до вихованців, терплячим, увічливим, артистичним, справедливим, цілеспрямованим, оригінальним, винахідливим, вимогливим до себе та до інших, креативним, упевненим в собі. [1, с. 39-42]

Щоб досягти професійного успіху, треба навчитися мріяти про значне та велике, бути готовим брати на себе відповідальність, уміти планувати своє майбутнє, щоразу налаштовувати себе на перемогу. Тільки той, хто досягнув успіху, зможе вирішити будь-які освітні та виховні задачі. Внести в освітній процес нові погляди та перспективи, вивести українську націю на новий високий профільний рівень наукових надбань і виростити професійно значущих спеціалістів для різногалузевих установ та підприємств. [2, с. 10-15]

Коли учитель стане хорошим педагогом, а не посереднім, тоді буде кимось, – сказав Горацій. [5, с. 76] Подібно думав і Г. Флобер: «Скласти формулу успіху досить просто: взяти сто відсотків бажання і помножити його на сто відсотків дії, й отримаємо те, що називається бажаним результатом» [5, с. 28]. Проте й бажання, і дії мають безліч «але». «Але»...діяти необхідно:

- у межах державного закону;
- у межах морального закону;
- без страху;
- без очікувань;
- дієвим способом. [3, с. 2]

Але, як відзначив Гюстав Флобер: «Успіх – це наслідок. Ніколи не можна робити його метою. [5, с. 29]

Викладач ХХІ століття – це:

- гармонійно розвинена, внутрішньо багата особистість, яка прагне до духовної, професійної, загально-культурної й фізичної досконалості;
- уміє відбирати найбільш ефективні прийоми, способи та технології навчання й виховання для реалізації поставлених завдань;
- уміє організувати рефлексивну діяльність;
- володіє високим ступенем професійної компетентності, повинна постійно вдосконалювати свої знання та вміння, займатися самоосвітою, мати багатогранні інтереси. [3, с.2]

Не можна сказати, що учитель досягнув професійного розвитку, він ніколи не перестає розвиватися і вчитися. «Учитися ніколи не рано, ніколи не пізно, це завжди вчасно», – сказав Н. Пезешкіан. [5, с. 33]

Література

1. Амонашвілі Ш., Загвоздкін В. Якість освіти // Дайджест педагогічних ідей та технологій шк.парк. – 2002 – №3 – С. 39-42.
2. Кононко О. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності // Початкова школа. – 2001.– №3 – С. 10-15.
3. Максименко Л. Формування життєвої компетентності особистості // Шк.світ. – 2001. – №48. – С. 2.

4. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // В.О. Сухомлинський / Вибр.тв. в 5т. – Т. 2. – К.: Рад.шк.,1976.

5. Науково – методичний посібник. За науковою редакцією кандидата істор.наук І.Г. Єрмакова. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики. Запоріжжя «Центріон». – 2005.

УДК 371. 134

Дмитраш Л.Р.
Вихователь-методист ЗДО №1
«Золота рибка» м. Чортків
super.dnz-1@ukr.net

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ПЕДАГОГА-ДОШКІЛЬНИКА: ВІД ВИТОКІВ ЕТНОПЕДАГОГІКИ ДО СУЧАСНИХ РЕФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Нашому поколінню в спадок дістався неоціненний скарб, набутий нашими пращурами протягом століть – морально-етичні цінності та знання, звичаї та традиції виховання, які передавались від покоління до покоління і стали основою системи виховання сьогодні. Проблема цінностей і ціннісних орієнтацій – споконвічна проблема як суспільства, так і кожної людини зокрема. Саме зараз, в період національного відродження України, в умовах реформування системи освіти та виховання, проблема ціннісних орієнтацій набуває особливої актуальності та гостроти. Руйнування колишніх пріоритетів у політиці, економіці, особливо в духовному житті нації, вимагає віднайти чіткі методологічні підстави до відродження втраченої духовності народу, до формування гуманістичних засад образу України в ХХІ ст.

Будь-які цінності формуються і затверджуються в житті не випадково, а у прямій залежності від соціальних, політичних, економічних відносин в суспільстві, які певним чином впливають на розвиток системи освіти та виховання. Проте існує ряд цінностей, які є вічними, невмирущими. Істина, честь, мудрість, свобода, сім'я, любов – уявлення та сила впливу цих цінностей у тому, що вони виступають для людини духовними орієнтирами, спрямовують життя людей на добродійність протягом багатьох століть, складають основу системи цінностей українського народу. Історія формування системи цінностей українського народу охоплює періоди швидкого прогресу (IX – XIV ст., XVI – XVII ст., друга половина XIX – XX ст.) та періоди занепаду і на кожному етапі формування дуже чітко проявляється прагнення до формування найкращих моральних якостей.

Старослов'янськими племенами (антами і росами), які жили в VI-VIII ст. н. е. на території Наддніпрянщини і від Карпат до Дону була створена оригінальна і гуманна система виховання, в якій особлива увага приділялась вихованню поваги до старшого в роді. У дітей виховувались такі якості, як: працьовитість, стійкість, хоробрість, витривалість, чесність, правдивість, дбайливе ставлення до слабких та хворих.

Однією з найдавніших літературних пам'яток, яка заклала фундамент

основи ціннісних орієнтацій Київської Русі стало «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096), в якому відомий державний діяч висловлює свої погляди щодо виховання дітей, про необхідність виховувати в них любов до батьківщини, шани до батьків, гуманного ставлення до дітей-сиріт і жінок-вдів, поваги до навчання та праці, зневаги до лінощів та гордощів у серці: «убогих не забувайте,... подавайте милостиню сироті, і вдовицю виправдовуйте самі, і не дозволяйте сильним погубити людину. Ні правого, ні винного не вбивайте..., гордощів не майте в серці і в умі... Старих шануй, як батька, а молодих, як братів. А якщо вмієте щось, то не забувайте того доброго, а чого не вмієте, то того навчайтеся...». Мудрість і розум – це найголовніші цінності, які є мірилом всіх бажань і пристрастей людини.

Велика Козацька доба (XVI – XVIII ст.) стала окремою віхою в історії розвитку української нації, зробила свій неоціненний внесок в процес формування ціннісних орієнтацій і засад національного виховання. Козацтво як явище саме по собі унікальне. Козацька педагогіка ввібрала в себе морально-етичні, естетичні та психолого-педагогічні надбання українського народу від часів Трипільської культури і Київської Русі. Козацька педагогіка – це частина народної педагогіки у вищому її прояві, яка формувала синівську вірність рідній землі, вільній Україні. Це народна виховна мудрість, яка ставила метою формування козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю та самосвідомістю. Козацькій педагогіці притаманне родинно-шкільне виховання як вияв єдності впливу на особистість таких важливих факторів, як сім'я і школа, при пріоритеті батьків і родинного оточення. Козацька система виховання має свою самобутню систему цінностей: цілісність і гармонійність, віра, надія і любов до всього батьківського і материнського, свого родоводу, повага до загальнолюдських здобутків, єдність істини, добра і краси, ненависть до ворогів рідної землі, презирство до всього, що гальмує розвиток рідного народу, прагнення і вміння подолати перешкоди на шляху до волі, свободи, незалежності України, рівноправності всіх націй.

Проблемі виховання дітей і молоді у дусі гуманізму та формування ціннісних орієнтацій приділяв значну увагу і видатний український педагог, публіцист і письменник, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки Василь Олександрович Сухомлинський. Батьківщина починається з сім'ї – головне переконання педагога, і від того, які моральні цінності дитина засвоїть від нас, залежатиме майбутнє нашого суспільства.

Найвищі цінності за В. Сухомлинським:

- є людина, честь і доблесть якої – її працьовитість;
- мужність, ідейна стійкість і незламність;
- непримиренність до ворога;
- воля до перемоги;
- почуття любові до матері та рідної землі;
- готовність відати життя за Вітчизну.

А це неможливо без головної цінності – родини. Духовне і морально-естетичне багатство сімейного життя – найважливіша умова успішного виховання дитини і в домашніх умовах, і в дитячому садку, і в школі.

Особливого значення у моральному вихованні набувають такі цінності, як чуйність та чутливість: «Здійснення принципу: людина людині друг, товариш і брат – вимагає того, щоб кожний з малих років був чутливим і уважним до духовного світу іншої людини, щоб джерелом особистого щастя для кожного були моральна чистота, краса, благородство глибоко особистих, інтимних відносин».

Сила одвічних людських цінностей невичерпна, кожен з нас рано чи пізно знаходить загублений шлях до витоків нашої духовності, до собору своєї душі. А у педагогічній діяльності надзвичайно важлива творчість, яка є джерелом педагогічної майстерності та імпульсом до нових ідей.

За словами В. Сухомлинського, педагогічна ідея – це крила, в яких ширяє педагогічна майстерність.

Література

1. Анісімова О., Ковальчук А. Педагогічні погляди Ф. Фребеля у практиці роботи сучасного дитсадка // Дошкільне виховання. – 2017. – №9.
2. Сухомлинський В.О. Директор і вчитель. – Кіровоград, 2005. – С. 29.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні Київ: Ред. журналу // Дошкільне виховання. – 1999. – 62 с.

УДК 37.01:005.332.4 (045)

Дмитрук З. А.

головний спеціаліст Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації,
аспірант ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
НАПН України department_dmitruk@ukr.net

ОСВІТНІЙ ПРОЕКТ «ПАРТНЕРСТВО ЯК РЕСУРС» – ІНСТРУМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПОЗИЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Постановка проблеми. Умови, в яких сьогодні функціонують і розвиваються навчальні заклади, – це умови ринкових відносин, тому актуальним питанням є питання пошуку інноваційних інструментів у процесі позиціонування закладу освіти на ринку освітніх послуг. У своїй книзі «Думай поза шаблонами» Люк Брабандер зазначає, що «складна структура світу вимагає від нас постійного жонглювання форматами, моделями і стратегіями. Щоб стати більш креативними і вижити в світі стрімких змін і складних проблем, ви повинні робити більше, ніж просто думати поза форматом. Навпаки, ви повинні навчитися думати новими форматами, що означає умисне (не підсвідоме) створення ряду свіжих моделей, послідовне їх вивчення і постановку пріоритетів серед них» [1].

Вивчаючи особливості позиціонування на освітньому ринку, встановлено, що велика частина наукових робіт присвячена питанням позиціонування закладів вищої освіти [3]. Питання позиціонування закладів

загальної середньої освіти практично не розглядаються в фундаментальних наукових працях, а рідкісні роботи, присвячені даній проблемі, носять в основному прикладний характер. Сформована ситуація свідчить про те, що проблемам реалізації процесу позиціонування закладу загальної середньої освіти на освітньому ринку приділяється недостатня увага.

Діяльність закладів освіти у процесі позиціонування на ринку освітніх послуг набуває варіативності відповідно до реальних умов, які складаються в процесі досягнення визначеної реальної мети. Пошук інноваційних форм та засобів управлінської, педагогічної діяльності набуває особливої актуальності.

Сучасний заклад освіти – це відкрита соціально-педагогічна система, про яку говорять як про сферу послуг. Процес управління у системі освіти є невід’ємною складовою управління соціальними системами. Функціонування соціально-педагогічної системи відбувається в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, і управління такою системою повинно реагувати на ці зміни та своєчасно забезпечувати її перебудову.

Гнучкі управлінські структури обумовлюють розвиток партнерських стосунків та інтерактивної взаємодії між усіма учасниками управлінського процесу, що неодмінно виникають в умовах браку інформації та невизначеності [2].

В сучасних умовах виникає необхідність створення інструментів (форм, засобів діяльності), які будуть підвищувати потенціал учасників освітнього процесу, створювати умови для розвитку кожної особистості та сприяти становленню системи закладу освіти як відкритої та демократичної системи.

Освітній проект «Партнерство як ресурс» є формою діяльності, спрямованою на самовдосконалення його учасників й одночасне вдосконалення оточуючого їх середовища, що сприяє створенню сучасного освітнього простору у закладах загальної середньої освіти, та одним із інноваційних інструментів процесу позиціонування закладів освіти на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання теорії позиціонування викладені в працях Д. Аакера, М. Васильєвої, Ф. Котлера, Е. Райса, Дж. Траута та інших учених. Проблеми, пов’язані з питаннями розробки комунікаційних стратегій порушувалися в працях С. Дацюка, О. Жердевої, Д. Лапигіна та інших учених. Сутність проектного менеджменту й інноваційний розвиток навчального закладу розглядалися у працях таких авторів, як О. Алейнікова, С. Бушуєв, М. Гриньова, Л. Ноздріна, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко, О. Полотай, Ф. Фрейх, В. Ящук, З. Рябова та ін.

У розробці концепції освітнього проекту «Партнерство як ресурс», в тому числі, використано теоретичні основи проектного менеджменту та навчальні, інформаційно-методичні матеріали авторського колективу науковців ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»: З. Рябова, А. Єрмоленко, Т. Махиня, М. Морозова, Л. Оліфіра, Н. Приходькіна [4].

Мета доповіді – висвітлення концепції, мети та завдань освітнього проекту «Партнерство як ресурс».

Виклад основного матеріалу доповіді

Нині в Україні успішно реалізуються найрізноманітніші інноваційні

освітні проекти, до яких належить і освітній проект «Партнерство як ресурс». В основі концепції проекту закладено наступні принципи освітньої діяльності, які визначено Законом України «Про освіту»: людиноцентризм; державно-громадське управління, державно-громадське партнерство. Також, задум щодо його започаткування пов'язаний з ідеями видатного вченого, президента Національної академії педагогічних наук Василя Григоровича Кременя, чий праці виявилися для нас концептуальним орієнтиром [5].

На Одещині більше 800 закладів загальної середньої освіти, 101 позашкільний заклад, 38 закладів професійно-технічної (професійної) освіти, і у кожному закладі існує учнівське самоврядування. Саме активізація роботи з лідерами учнівського самоврядування закладів загальної середньої освіти стане вагомим фактором у розвитку громадянського суспільства. Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на об'єднання зусиль у зазначеному напрямі представників громадськості, педагогічних працівників, батьківських колективів та фахівців – науковців і державних службовців. Це органічна співпраця всіх зацікавлених на принципах партнерства, громадянської свідомості, толерантності та наукового підходу. Важливо зазначити, що проект розроблено з метою поєднання та взаємоузгодження потреб людини, суспільства і держави, що зумовлює їх коеволюцію.

Авторський освітній проект «Партнерство як ресурс» (автор З. А. Дмитрук) впроваджується у закладах загальної середньої освіти Одещини з червня 2018 року за підтримки профспівкової організації Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації та громадської організації «Чорноморське гайдамацьке з'єднання». Зазначену проектну діяльність цілком схвалено Державною науковою установою «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України [лист МОН України від 05.12.2018 № 22.1/10 - 4511].

Освітній проект «Партнерство як ресурс» спрямовано на реалізацію особистості громадянина через різноманітні форми публічної громадської активності та самоорганізації, на активізацію діяльності молодіжного середовища регіону (педагогічних працівників, лідерів учнівських, студентських колективів закладів освіти області) через створення проектних робіт, з обов'язковими: навчальною складовою (надання знань, навичок щодо проектної діяльності, психологічною складовою (розвиток творчих, лідерських здібностей), практичною складовою (створення та реалізація конкретних проектів), конкурсною складовою (конкурс проектних робіт), аналітичною складовою (аналіз та підведення результатів втілення освітнього проекту «Партнерство як ресурс»).

Мета освітнього проекту «Партнерство як ресурс»: підготовка тренерів – педагогічних працівників, лідерів учнівського самоврядування, представників батьківських колективів закладів освіти області, громадських організацій формами та засобами проектної технології; підготовка молоді як активних громадян, формування громадянських навичок і цінностей, необхідних для ефективної участі у сучасному житті.

Завдання:

1) опанування учнівською молоддю, педагогічними працівниками засобами та формами проектної технології, знаннями та навичками проектної діяльності як ресурсу в реалізації особистості та позиціонуванні закладу освіти на регіональному ринку освітніх послуг;

2) формування національно-свідомого учня-лідера-громадянина шляхом вивчення та популяризації історико-культурної спадщини рідного краю, школи тощо;

3) підготовка тренерів для подальшої роботи у напрямі активізації представників молодіжного середовища регіону, сприяння реалізації кожної особистості, учасника проекту, в сучасному житті;

4) сприяння розвитку творчих здібностей учнів та педагогічних працівників, усіх учасників освітнього проекту;

5) оволодіння навичками командної роботи (учні, педагогічні працівники, батьки, інші учасники освітнього проекту у процесі створення та реалізації проектів отримують навички колективної роботи на партнерських засадах);

б) оволодіння навичками щодо створення відеороликів, презентацій та інших видів презентаційних матеріалів.

Одними з основних видів діяльності в освітньому проекті «Партнерство як ресурс» вважаємо:

- проведення освітніх заходів: тематичних семінарів, тренінгових занять, консультацій, лекцій, бесід тощо з питань надання знань та навичок проектної діяльності, розвитку творчих здібностей, лідерських якостей особистості, громадянського та національно-патріотичного виховання учнівської, студентської молоді;

- практична робота (створення проектів учасниками заходів) з консультативною допомогою тренерів освітнього проекту «Партнерство як ресурс».

Впровадження проекту здійснюється поетапно, розраховано на 2 роки (2018/2020 рр.) та розподілено на 7 етапів.

Освітній проект «Партнерство як ресурс» визначено одним із інструментів у позиціонуванні закладів освіти, що дасть змогу підвищити їх конкурентоспроможність на регіональному ринку освітніх послуг.

З 2018 року зазначений проект впроваджується у 5 закладах загальної середньої освіти Розквітівської об'єднаної територіальної громади Березівського району Одеської області, Красносільської об'єднаної територіальної громади Лиманського району Одеської області, Роздільнянського району Одеської області.

Однак, наше дослідження на цьому не вичерпано, а ставить за мету **подальше впровадження** освітнього проекту «Партнерство як ресурс» та розширення узагальнених результатів дослідження у закладах загальної середньої освіти Одещини та інших регіонів України.

Література

1. Люк Де Брабандер, Алан Ини 2017, Book Chef, 368 с.
2. Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова, Адаптивне управління:

сутність, характеристика, моніторингові системи. – Чернівці, Україна: Технодрук, 2009, – 570 с.

3. Жадько Е.А. Позиционирование и брендинг образовательной организации [Текст] : [монография] / Е.А.Жадько, Л. М. Капустина, Н. Ю. Романова ; Урал. гос. экон. ун-т. – Екатеринбург : [Изд-во Урал. гос. экон. ун-та], 2016. – 204 с.

4. Рябова З. В., Єрмоленко А. Б., Махиня Т. А. та ін. Проектний менеджмент для інноваційного розвитку освітніх організацій України: навч. посіб. для підготовки магістрів за спеціалізаціями «Управління навчальним закладом» та «Управління проектами», підвищення кваліфікації слухачів, керівників навчальних закладів; В. В. Олійника, маг. Ф. Фреха, Ред.; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти»; КультурКонтакт Австрія. – Київ, Україна, 2017. – 118 с.

5. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми). – Київ, Україна: Грамота, 2003. – 216 с.

6. Лист МОН України від 05.12.2018 № 22.1/10 – 4511.

УДК 37.012.372.854

Дмітренко Н.Є.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського
nataliadmitrenko0302@gmail.com

ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ІНДИВІДУАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СТИЛЬ»

Індивідуальний навчальний стиль можна визначити як систему доцільних способів переробки навчальної інформації, які обумовлені комплексом природних особливостей суб'єкта навчання при його взаємодії з визначеною навчальною ситуацією у процесі вирішення певних повторювальних навчально-пізнавальних завдань.

Активна розробка зазначеної проблеми почалася у 60-70-х роках ХХ століття, коли спочатку використовувалося поняття «навчальні уподобання». Дослідники С. Річман і А. Грейша [10], виділили три типи біполярних навчальних уподобань, кожен полюс яких описував учнів шести різних типів. Усі типи навчальних уподобань учнів були виділені на основі методів навчання, яким надавали перевагу учні, де на перший план виходив характер комунікації учня з учителем: автономних (відкритих, дискантних, гнучких, заснованих на комп'ютерному контролі); групових (рольові і ділові ігри, дискусії); директивних (лекції, керівництво викладача).

Згодом з'явилось поняття «навчальні підходи» [7], яке фіксувало індивідуальні відмінності в якості роботи учнів з навчальним матеріалом, серед яких було виділено чотири основних: орієнтація на розуміння; орієнтація на відтворення; орієнтація на досягнення; цілісна орієнтація.

Широкого розповсюдження набула класифікація Д.А. Колба [6], в якій, на

основі полярних вимірів інтелектуальних можливостей учнів (конкретність / абстрактність мислення) і схильності до переробки інформації або спостереження, було виділено такі навчальні стилі, як: дивергентний, асимілятивний, конвергентний і акумулятивний. Взявши за основу зазначену класифікацію, П. Хані і А. Мамфорд [5] описали визначені навчальні стилі більш доступними термінами: діяльнісний, рефлексивний, теоретичний, прагматичний.

Науковець А.Р. Грегорс виділив навчальні стилі залежно від того, чи спирається учень на конкретний досвід / абстрактні знання та чи мають його стратегії послідовний або випадковий характер: конкретно-послідовний, конкретно-випадковий, абстрактно-послідовний, абстрактно-випадковий [4].

Згідно з позицією Г. Райнерта [9], навчальні стилі можуть бути визначені в термінах модальності досвіду, серед яких – навчальні стилі з застосуванням візуальних образів, вербальних символів, звуків, емоційних переживань.

На думку А. Міллера [8], індивідуальні відмінності в навчальних стилях обумовлені міжпівкульною спеціалізацією: правопівкульне мислення (переробка інформації відбувається у формі синтеза і одночасної інтеграції різних впливів) і лівопівкульне мислення (логічна, лінійна і послідовна форми переробки інформації).

Науковці Р. Данн, К. Даннта, Г. Прайс [3] визначили навчальні стилі як здатність учня взаємодіяти з освітнім оточенням, яке слід розглядати в якості певного репертуару поведінки, що формується на основі одночасної дії п'яти факторів: фізичні характеристики навчальної ситуації (освітлення приміщення, рівень шуму, температура, оформлення); емоційно-вольові якості учня (наполегливість, мотивація, відповідальність); соціально-економічні умови (роль батьків, групи); психофізіологічний стан (кінестетичні, слухові, візуальні враження, рівень активності в залежності від часу доби); когнітивно-психологічні властивості (аналітичний / глобальний підхід до свого оточення, імпульсивність / рефлексивність, аналітичність / синтетичність та інші).

Дослідниця Л. Карі [2], проаналізувавши висвітлені вищі класифікації, зробила спробу об'єднати різні підходи у дослідженні навчальних стилів у модель, яка нагадувала формою цибулину, за що і отримала відповідну назву (OnionModel). Модель складається з чотирьох шарів:

1. Індивідуальні риси особистості. Цей шар представляє собою когнітивні процеси, які можуть бути виявлені за допомогою спеціальних методів.

2. Засвоєння інформації. Цей шар описує способи, у які студент засвоює і переробляє інформацію.

3. Соціальна взаємодія. Шар включає в себе взаємодію студента у процесі навчання (залученість, змагальність, автономність), залежно від його поведінки по відношенню до одногрупників і викладача.

4. Уподобання щодо методів і середовища навчання. Цей шар описує уподобання студента щодо методів і прийомів навчання, а також навчального середовища, наприклад, невеликі групи або лекції.

Дослідниця вважає, що стилі у найбільш віддаленому шарі (навчальні

переваги) легше піддаються змінам, а в самому внутрішньому шарі (когнітивна індивідуальність) є найстійкішими.

Згідно з Ребекою Оксфорд (1995), стилі навчання мають шість взаємопов'язаних аспектів:

1. Когнітивний аспект включає в себе моделі психічного функціонування, яким надають перевагу, або до яких призвичаїлися студенти (зазвичай їх називають когнітивними стилями).

2. Виконавчий аспект – це вимір, у якому студенти шукають порядок і організацію в управлінні навчальними процесами.

3. Афективний аспект складається з установок, переконань і цінностей, які впливають на те, на чому найбільше зосереджують увагу студенти.

4. Соціальний аспект пов'язаний із ступенем взаємодії з іншими людьми під час навчання.

5. Фізіологічний елемент включає в себе щонайменше частково анатомічно сформовані сенсорні та перцептивні тенденції сприйняття студентів.

6. Поведінковий аспект стосується тенденцій студентів до активного пошуку ситуацій, сумісних із власними перевагами навчання [10, с. 8].

Література

1. Cohen A. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis: Centre for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, 2006. – 177 p.

2. Curry L. *An Organization of Learning Styles Theory and Constructs*, ERIC document no. ED 235185, 1983.

3. Dunn R., Dunn K., Price G. *Learning Styles Inventory*. Lawrence. KS: Price Systems, 1989.

4. Gregors A. R. *Style delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems, 1982.

5. Honey P., Mumford A. *Using your learning styles*. Maidenhead: Honey, 1986.

6. Kolb D. A. *Experimental learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs. N. Y: Prentice-Hall, 1984.

7. Marton F. What does it take to learn? Some implication on an alternative view of learning. *Strategies for research and development in higher education*. Ed. By N. J. Entwistle. Amsterdam: Swets and Zeitlenger, 1976. – P. 200–222.

8. Miller A. Cognitive styles: An integrated model. *Educational Psychology*, 1987. – V. 7. – P. 251–268.

9. Reinert H. One picture is worth a thousand words? Not necessarily! *Modern Language Journal*, 1976. – V. 60. – P. 160–168.

10. Riechmann S. W., Grasha A. F. A rational approach to developing and assessing the validity of a student learning styles instrument. *Journal of Psychology*, 1974. – V. 87. – P. 213–223.

ТИПОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ ДЛЯ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ І ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ З ЕЛЕКТРОННОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

Типологічний аналіз текстів і комунікативних ситуацій до них дозволить виокремити ті, які будуть входити до складу підсистеми вправ для взаємопов'язаного навчання читання і говоріння АМ майбутніх фахівців сфери ІТ.

Вдаючись до вивчення історії даного питання, спочатку зупинимося на типології текстів відповідно до глобальних сфер застосування, яку запропонував Р. Айгенвальд:

1. Газетні тексти (повідомлення, коментар, стаття).
2. Економічні тексти (звіти, доповіді).
3. Політичні тексти (резолуція, прокламація, політичні промови).
4. Юридичні тексти (законодавчі тексти, судові вироки, договори).
5. Наукові тексти (стаття, дисертація, монографія) [3, с. 123].

Проте такий підхід був розкритикований через довільність впорядкування текстів та через недостатню однорідність обраних глобальних критеріїв.

Ми підтримуємо твердження про те, що тексти продукуються з конкретною комунікативною метою, а внутрішньо-текстові критерії залежить від комунікативного контексту. Тому розподіл текстів прямо пропорційно залежить від функції тексту (використання та мета), комунікативного каналу і комунікативної ситуації, у якій виникає текст. Та все ж функція тексту виступає панівним критерієм, наприклад, інформативний тип об'єднує в собі тексти, що передають інформацію. Тексти, які є інструкціями для реципієнтів, у функціональній моделі належать до «директивних текстів». Позаяк, не існує єдиного визначення поняття «функція тексту». Згідно з одним із визначень функції тексту – це певні встановлені адресатом інструкції, спрямовані адресанту тексту [1, с. 182-186].

Тому при типологізації текстів ми будемо притримуватися функціонального підходу А. Бренделя, І. Вінса та В. Шміц, за яким виділяють:

1. Когнітивні тексти (наукові та науково-популярні).
2. Нормативні тексти (законодавчі).
3. Інформативні тексти (повідомлення, коментарі, новини, описи, протоколи, характеристики).
4. Апелятивні тексти (реклама, анонси, запрошення).
5. Дескриптивні тексти (інструкції).
6. Тривіально-нарративні тексти (біографічні романи та масова

література).

7. Естетично-креативні тексти (лірика, епос і драма).

Узагальнюючи вище вивчений матеріал, можна зазначити, що для розробки підсистеми вправ для взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців з електронної інженерії англomовної компетентності в читанні та говорінні ми відбиратимемо текстовий матеріал за п'ятьма зазначеними типами наступним чином: когнітивні тексти, нормативні тексти, інформативні тексти, апелятивні тексти і дескриптивні тексти [2, с. 23]. Відомо, що кожна людина при застосуванні рідної мови інтуїтивно володіє класифікацією найпоширеніших видів текстів, тобто володіє компетенцією текстової типології, чого не скажеш про іноземну мову. Подібна здатність набувається під час щоденної мовленнєвої діяльності, що забезпечує розуміння і продукування текстів відповідно до комунікативних ситуацій. Доказом цього факту може стати приклад відтворення одного і того самого змісту тексту у різних комунікативних ситуаціях із застосуванням щораз іншого синтаксису і словникового складу власного мовлення.

Література

1. Глушко Х.М. Проблема дефініції поняття тип тексту в сучасній лінгвістиці. Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 9. – С. 182 – 186.

2. Alfons Brendel; I. Brack-v. Wins; Victoria Schmitz: Textanalysen II. Untersuchung von Texten. 10. bis 13. Jahrgangsstufe, Sekundarstufe II, Kollegstufe. 2. Auflage. München: Manz-Verlag, 1977, 362 S., ISBN 3-7863-0248-0; 10. Auflage, 1982. – 367 S. – С. 23.

3. Rolf Eigenwald, Erika Fischer-Lichte, Reinhard Lüke. Textanalytik. Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1978. – 182 S. – С.123.

УДК 378.091.12.011.3 051:005.336.5

Долиняк О.М.

аспірант

Тернопільського національного
економічного університету

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД В ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасному світі майже п'ять мільйонів студентів навчаються за межами своїх країн. Більше половини університетів мають власні програми та стратегії інтернаціоналізації. Про це, а також про досягнення, плани та проблеми українських вишів у роботі з іноземними студентами йшлося на першому Українському форумі міжнародної освіти, який організувало Міністерство освіти і науки України разом з Українським державним центром міжнародної освіти 23 березня 2018 р. Інтернаціоналізація включає: міжнародну мобільність студентів, обмін факультетами, міжнародні зв'язки та партнерські зв'язки, міжнародні

академічні програми та наукові співробітництва. На нашу думку, сьогодні активно розробляються нові підходи і стратегії професійного становлення й розвитку педагога (як основного виконавця завдання) в контексті успішної інтернаціоналізації вищої освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. На університетському рівні інтернаціоналізація пропагується як засіб досягнення міжнародних академічних стандартів, посилення міжнародного та міжкультурного взаєморозуміння, створення альтернативних джерел доходу, розвиток міжнародних стратегічних альянсів.

Америка та Канада прискорили темпи інтернаціоналізації вищої освіти як важливого стратегічного пріоритету на національному рівні та рівнях вищих навчальних закладів. Поняття нових підходів і стратегії професійного розвитку сучасного педагога, які працюють з іноземцями, дослідники трактують наступним чином: у міжкультурній адаптації іноземних студентів, яка не є лінійним процесом, завдяки проведеному опитуванню визначено три компоненти, зокрема: «культурологічний шок, навчання в незнайомій культурі, важливість послуг, підтримки кампуса» [1-3]. Враховування різноманітності міжнародних потреб та інтересів студентів можуть сприяти зацікавленню у створенні більш інклюзивного навчального середовища. Приклад використання досвіду іноземних студентів, які організували навколо себе студенську спільноту, надав Фангфанг Гао, який був студентом курсу доктора філософії, факультету журналістики в Університеті Флориди. Він створив веб-сайт для іноземних студентів у США [4].

Формулювання мети статті.

Зважаючи на тлумачення дослідником О.В. Вознюк поняття «професійний розвиток педагога» [5], його характеристики і дефініції, пов'язані з ним, метою статті є аналіз сегменту сучасних проблем та визначення нових підходів до організації професійного розвитку педагогічного працівника в галузі інтернаціоналізації вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Актуальність визнання проблеми адаптації іноземних студентів – реальний Культурний шок; Етапи культурного шоку; Соціальні бар'єри; Академічні труднощі; Фінансовий тиск.

Міжнародні студенти потребують допомоги для подолання труднощів, які виникають із їхніх культурних та мовних відмінностей, та в результаті підвищення академічної успішності.

Насправді, є актуальним питання, чи університети можуть надати своїм іноземним студентам достатню допомогу та увагу, необхідну для їх адаптації. Найкращий спосіб вирішити це – попросити студентів та викладачів університетів разом взяти на себе відповідальність за розвиток міжкультурного взаєморозуміння та вирішити достатню кількість проблем. Вирішення зазначених проблем і полягає в напрацюванні нових підходів до організації професійного розвитку педагогічного працівника в роботі з іноземними студентами. Вбачаємо позитив в оптимальному поєднанні всіх зазначених підходів щодо вдосконалення інтеграції (Advice to Improve Integration), які значною мірою доповнюють один одного і є частиною того досвіду, який

можна запозичити в таких країнах, як США та Канада.

Пропозиції. Таким чином, ми можемо рекомендувати узагальнити зарубіжний досвід в роботі з іноземними студентами; а саме: визначити посаду педагога – студентського адміністратора з питань роботи з іноземними студентами; при центрах міжнародної співпраці створити волонтерські програми з допомоги в адаптації, соціальні сітки для спілкування іноземців між собою і з можливістю анонімно отримувати допомогу від спеціальних консультантів.

Висновки. Проаналізований міжнародний досвід та підходи до пошуків шляхів професійного розвитку педагогічного працівника в час інтернаціоналізації освіти є спробою відповісти на виклики сучасності в потребі педагога-професіонала міжнародного рівня. Також вбачаємо позитивну тенденцію в поєднанні всіх зазначених підходів, яким притаманні спільні ознаки: до професійного розвитку педагога залучаються його особисті напрацювання і досвід; особистість педагога – націленість на навчання, розвиток; цей процес має міжнародний професійний контекст; завдання педагога забезпечити високу якість та ефективність своєї діяльності, здатність ставити цілі й вирішувати завдання в певних умовах глобальної інтеграції освіти.

Література

1. 1). Dr. Jingzhou L., «Internationalization of Higher Education: Experiences of Intercultural Adaptation of International Students in Canada», надруковано Канада 2016 Antistasis, 6 (2). (Електронний ресурс) Режим доступу : <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/viewFile/25433/29471>
2. 2). Dr. Blanca L., Dr. Nuria M., Bondar Y., «Internationalization of Higher Education: theoretical and Empirical Investigation of Its Influence on University Institution Rankings», Monograph Globalization and Internationalization of Higher Education» надруковано Іспанія. – 2011 (Електронний ресурс) Режим доступу : <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/download/254143/340984>
3. 3). Yefanova D., Woodru G., Kappler B., Johnstone C. «Study of the Educational Impact of International Students in Campus Internationalization at the University of Minnesota». Report by Principal Investigators: надруковано США 2015 (Електронний ресурс): **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.** IntlStudents.pdf
5. Ph.D. Gao F., «International Students in the U.S.» надруковано США. – 2008 (Електронний ресурс) <http://iml.jou.ufl.edu/projects/Fall08/Gao/index.html>
6. Вознюк О. В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін (Електронний ресурс) / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк // Науковий часопис НПУ – К., 2010. – Вип. 12 (22). – С. 17– 20. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/>.

Дранічнікова В.А.,
викладач вищої категорії ДНЗ
«Подільський центр ПТО» dranijnikova@gmail.com

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ

Сьогодні українська держава відчуває гостру потребу в громадянах, здатних творчо підходити до вирішення життєво важливих проблем, здійснювати побудову нового суспільного ладу. Розв'язати такі завдання під силу тільки творчим, активним молодим людям. У зв'язку з цим підготовка до життя здібної талановитої молоді є актуальним замовленням професійній освіті.

Молоде покоління є головною надією на майбутній сталий розвиток кожного народу, кожної нації. Розвинені країни світу витрачають чималі кошти на фізичне, духовне та психологічне здоров'я, виховання та надання належних освітніх послуг підростаючому поколінню.

Актуальність та перспективність дослідження визначаються завданнями, визначеними Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2011-2021 роки, у якій пріоритетом розвитку освіти визначено формування ключових компетентностей та підготовку молодого покоління, конкурентоздатного у ХХІ столітті – підготувати всебічно розвинену, здатну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя. [2]

Педагогічний досвід та спеціальні дослідження показують, що одним із головних чинників, від яких залежить якість навчально-виховного процесу в професійному (професійно-технічному) навчальному закладі є підготовка кваліфікованого робітника до функціонування у суспільстві та у ринкових умовах зокрема.

У стратегії «Нові підходи до освіти», представленій 20 листопада 2012 року Європейською комісією, чітко окреслено нові вимоги до європейської освіти ХХІ століття, наголошено на формуванні вмій, навичок, розвитку компетентностей в учнів, зокрема у сфері підприємництва та ініціативності.

Лі Куань Ю, довголітній прем'єр-міністр Сінгапуру і батько його незалежності, стверджує, що саме підприємницькі компетентності і працьовитість сінгапурців допомогли його країні мобілізуватися в далекому 1968 році перед загрозою іноземного вторгнення й досягти високого рівня добробуту. Отож, з упевненістю можна стверджувати, що виховання підприємливої і моральної молоді – не тільки засада економічного дива, а й умова виживання України як держави.

Наші завдання як викладачів економічних дисциплін: дати знання та навички для аналізу економічних подій у суспільстві, для розуміння реалій оточуючого світу; сприяти вихованню творчого мислення, а також набуття

навичок критичного мислення, аналізу й об'єктивної оцінки економічної ситуації, прийняття самостійних рішень. Саме в ході вивчення економічних дисциплін, учні набувають необхідного досвіду планування свого подальшого життя, розвивають підприємливість. Навчальні програми з галузевої економіки і підприємництва передбачають активне використання сучасних педагогічних технологій, різних форм навчання з метою формування підприємницької компетентності особистості.

Одним із шляхів і способів вирішення проблеми розвитку компетентності «підприємливість та ініціативність» у майбутнього фахівця визначається через розробку та впровадження уроків із підприємницьким тлом у навчально-виховний процес професійного (професійно-технічного) навчального закладу. Особливо цікавими проходять уроки-тренінги з предмету «Основи підприємницького успіху». Наприклад, тема «Установка на успіх – як вирішальний фактор досягнення успіху» стала поштовхом до створення творчих проектів з основ підприємницької діяльності на створення учнями бізнес-планів для відкриття власної справи.

Компетентність «ініціативність і підприємливість» означає здатність особи втілювати задуми в життя. Вона охоплює такі аспекти, як креативність, потяг до інновацій і вміння ризикувати, а також здатність планувати заходи і реалізувати їх. Ця компетентність є підтримкою для осіб не лише в їхньому щоденному приватному і суспільному житті, але й на їхньому робочому місці, допомагаючи їм усвідомити контекст роботи і здатність до використання шансів; вона є основою більш конкретних умінь і знань, необхідних тим, хто здійснює заходи суспільного чи комерційного характеру або бере в них участь. Підприємливість також повинна стосуватись усвідомлення етичних цінностей і сприяти доброму управлінню.

Знання охоплюють здатність ідентифікувати доступні можливості в особистій, професійній або економічній діяльності (зокрема ширші питання, що входять до контексту праці і життя людей, такі, як загальне розуміння принципів функціонування економіки, а також шанси і виклики, що стоять перед роботодавцями й організаціями).

Вміння стосуються проєктивного управління проєктами (що охоплює планування, організацію, управління, керування і доручення завдань, аналіз, комунікацію, написання звітів, оцінку і звітність), ефективного представлення і ведення переговорів, а також здібностей як в індивідуальній роботі, так і у співпраці з колективом. Необхідним також є вміння оцінити й визначити власні сильні й слабкі сторони (а також оцінити ризики) і вміння ризикувати в обґрунтованих випадках. [7] У процесі проєкту учні синтезують знання в ході їхнього пошуку, інтегрують інформацію суміжних дисциплін, шукають більш ефективні шляхи вирішення проєкту, спілкуються один з одним. Спільна діяльність реально демонструє компетентність кожного учня.

Проблеми формування готовності учнів до функціонування у ринкових умовах, розвиток ключових компетентностей ініціативності та підприємливості є актуальними і належать до проблем соціального характеру, оскільки пов'язані з таким поняттям, як формування особистості, здатної до існування у

сучасному суспільстві. Значна частина учнів, що закінчують навчання у ПТНЗ, на запитання, де будуть працювати, впевнено відповідає, що хочуть будувати власний бізнес або зайняти місце топ-менеджера успішної компанії. Однак практика показує, що мріючи про всі атрибути успіху в бізнесі, молоді люди не завжди чітко уявляють, чим підприємництво насправді є. Вони досить слабо розуміють, які якості слід для цього в собі розвивати, з чого починати та як вести власну справу, або як керувати структурним підрозділом виробничого підприємства.

Навчально-виховний процес ПТНЗ побудований на основі застосування відповідних методик, які формують в учнів ініціативність та підприємливість, необхідні для самореалізації й розвитку, активну громадянську позицію, налаштовуює на соціальну інтеграцію, майбутнє працевлаштування. Розвивається творчість, інноваційність, уміння приймати ризики та долати їх, здатність планувати і досягати своїх цілей.

Висновки. Сьогодення вимагає йти не шляхом удосконалення методів, у яких принцип наслідування є провідним і призводить до інтелектуального та фізичного перевантаження учнів, а шляхом пошуку нових, ефективніших методів навчально-пізнавальної діяльності учнів, які забезпечують виконання замовлення й потреби суспільства у компетентних особистостях, конкурентоспроможних робітниках.

Інноваційна педагогічна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. [5]

Досвід роботи засвідчує, що успіх в житті чекає тих, хто живе під гаслом «Освіта через усе життя», постійно підвищує кваліфікацію, опановує суміжні або, навіть не пов'язані з основною, професії, отримуючи новий досвід. Суспільство будується на здобутках та успіхах підприємливих людей.

Література

1. Алферов О.Д. Формування відповідального ставлення до навчання: навч. посіб. – М., 1987.
2. Байченко О. Метод проектів-технологія освіти ХХ ст.. // Відкритий урок. – 2007. – № 1. – с. 51-60.
3. Дачківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.
4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» № 103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р.
5. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020 рр.).
6. Назаренко Т.А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів. – Черкаси, 2014. – 67 с.
7. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. Посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 192 с.: іл.

Drexler Esther,
MMag. BEd., professor for teacher training & Erasmus+ support University
College of Teacher Education Vienna, Austria
esther.drexler@phwien.ac.at

Winkelmaier Holger,
BEd., professor for teacher training & Erasmus+ support University College of
Teacher Education Vienna, Austria
holger.winkelmaier@phwien.ac.at

AN ANALYSIS OF LANGUAGE MOBILITY PROGRAMS FOR UNIVERSITY STAFF AT THE UNIVERSITY COLLEGE OF TEACHER EDUCATION VIENNA/ AUSTRIA

In the context of increased globalization, challenges must be met [1, p. 42] and opportunities seized [3, p. 72]. The Erasmus+ program of the European Union provides an opportunity and necessary support [5, p. 12]. For university staff, the KA1 sector offers *Staff Mobility for Training – STT*, including language courses [7, p. 28f.], and *Staff Mobility for Teaching - STA*. University lecturers are primarily concerned with the further development of their own teaching and learning methods; administrative staff are particularly keen to improve the level of their services and language skills [4, p. 142f.]. Especially due to structural problems and scarcity of resources, the number of administrative staff still lags behind that of university lecturers when it comes to mobility programs [8, p.163f.].

A self-analysis of the recent language mobility programs was carried out [2, p. 135ff.] in order to promote the foreign language skills of university staff at the University College of Teacher Education in Vienna. In particular the support by the International Office (IO) and development opportunities should be pointed out. Content of research were the motives and expectations of the participants in which aspects these were fulfilled and exceeded. Special interest was shown in which areas there was need for improvement and how the transfer of the acquired knowledge was structured. The data collection using problem-centered interviews [9, p. 2f.] was carried out on 19 out of a total of 24 participants [2, p. 141]. Eight men and 11 women were interviewed, 17 persons had completed their studies, two persons had completed higher education, 16 persons were university lecturers and three persons were administrative staff. The data evaluation on the basis of qualitative content analysis [6, p. 210ff.] was supported by an external employee in order to avoid a bias of content-related thematic involvement [2, p.141].

The participants' motives for increased professionalization and knowledge gain were fulfilled, most selected languages were English and Spanish. The organization and support by the IO were very satisfactory, the host institutions were also assessed positively in all respects. In addition to language courses, joint leisure activities and cultural events are very much appreciated. This leads to numerous communication possibilities which further promote the use of the foreign language. The bureaucratic and administrative burden, which is perceived to be too high, is distressing and needs to be improved. It takes a long time before the pre-financed funds are repaid.

Respondents felt more confident in using foreign languages after their return. University lecturers use foreign-language media more frequently in their courses, and administrative staff find that they are more experienced in dealing with foreign-language people. Structural problems caused by a lack of work have still to be solved, therefore the number of participating administrative staff still remains low. As before, only a very small proportion of university staff make use of language mobility programs for further training. The reasons for this would have to be determined in the future.

References

1. Bauer T. Erasmus+ Studierendenmobilität in Zeiten einer europäischen Wirtschaftskrise. Die Situation internationaler Lehramtsstudierender an Pädagogischen Hochschulen in Österreich von 2013 bis 2016 / OeAD (Österreichische Austauschdienst) – Gesellschaft mit beschränkter Haftung/ Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD-GmbH) (Hg.). Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. Wien: Paul Gerin, 2017.
2. Drexler E., Jäger M. & Winkelmaier H. Open your mind – go abroad! Professionalisierung durch Erasmus+ Sprachmobilitätsprogramme an der Pädagogischen Hochschule Wien / Fridrich, C.; Mayer-Frühwirth, G.; Potzmann, R., Greller, W. & Petz, R. (Hg.). Forschungsperspektiven 10. Wien: LIT Verlag, 2018. P. 135-147.
3. Eichelberg S. & Wurzinger M. What goes around comes around – staff mobility and its diverse benefits / OeAD (Österreichische Austauschdienst) – Gesellschaft mit beschränkter Haftung/ Austrian Agency for International Cooperation in Education and Research (OeAD-GmbH) (Hg.). Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. Wien: Paul Gerin, 2017.
4. European Commission. The Erasmus Impact Study. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Uwe_Brandenburg2/publication/320267535_The_Erasmus_Impact_Study_Effects_of_mobility_on_the_skills_and_employability_of_students_and_the_internationalisation_of_higher_education_institutions/links/59d8d17ba6fdcc2aad0d8357/The-Erasmus-Impact-Study-Effects-of-mobility-on-the-skills-and-employability-of-students-and-the-internationalisation-of-higher-education-institutions.pdf (2019-03-12), 2014.
5. European Commission. Erasmus+ Programmleitfaden. https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Allgemein/Programmleitfaden/Erasmus_Programme_Guide_2018_DE_.pdf (2019-03-19), 2018.
6. Mayring P. Qualitative Inhaltsanalyse. / Flick, U.; Kardoff, E.; Keupp, H.; Rosenstiel, L. & Wolf, S. (Hg.). Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz – Psychologie Verl. Union, 1991. Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3727> (2019-03-22).
7. Österreichischer Austauschdienst (OeAD) Nationalagentur Erasmus+ Bildung. Erasmus+ Richtlinien. ERASMUS+ Mobilität zwischen Programmländern

für Studierende und Hochschulpersonal Vertragsjahr 2017. Retrieved from https://bildung.erasmusplus.at/fileadmin/Dokumente/bildung.erasmusplus.at/Hochschulbildung/Mobilitaet_Programmlaender/Mein_laufendes_Projekt/2017_Allgemein/Richtlinien_2017.pdf (2019-03-19).

8. Taylor J. Toward a Strategy for Internationalisation: Lessons and Practice From Four Universities / Journal of Studies in International Education, 2004. Vol. 8, No. 2. S. 149-171. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315303260827> (2019-03-19).

9. Witzel A. Das problemzentrierte Interview / Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung, 2000. Volume 1, No. 1, Art. 22. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> (2019-03-22).

УДК 378.03(477):331.9(082)

Дубко В. О.,

доктор фізико-математичних наук,
професор Київського національного
університету технології та дизайну

Кисельов В.Б.,

доктор технічних наук, професор кафедри муніципального
управління та міського господарства ТНУ
ім. В.І. Вернадського, директор Навчально-наукового інституту

Сергієнко О.М.,

викладач-методист
Київського професійно-педагогічного
коледжу ім. А. Макаренка
a_ser@i.ua

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ, ПОВ'ЯЗАННИХ З ВІДМІННІСТЮ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ТА ВИШАХ

Процес адаптації студентів першого курсу пов'язують із поступовим пристосуванням до вимог і методів викладання у Вищій школі. З точки зору теорії управління, це етап підготовки об'єкту до впливу, тобто він повинен передувати. Тому, на нашу думку, навчальний процес необхідно починати з лекцій та семінарів, які пояснюють студентам відмінність масового навчання у вищих навчальних закладах від більш індивідуального навчання у школі. Традиційно, розтягнутий у часі процес адаптації призводить, особливо на першому курсі, до виникнення стресових ситуацій. Пояснимо чому.

Наприклад, загальна кількість учнів у школі не перевищує, згідно вимогам МОН, 30. Тобто є можливість і індивідуальної корекційної роботи на протязі уроку з кожним учнем, що є однією з основних вимог забезпечення якісного навчання. Кількість же студентів у лекційних аудиторіях досягає 50 – 150. Тому про індивідуальний підхід до кожного студента не може бути і мови. Суттєвим є і те, що колишні школярі приходять навчатися, маючи

різний рівень підготовки. Лектор не в змозі підготувати лекцію, яка сприймалась би однаково усіма. Тим паче, є тенденція об'єднувати студентів іноземців із студентами, вихованими в національному середовищі України. Студенти самоорганізуються у групи за розумовими, соціальними та національними особливостями [1, с. 71]. Сприйняття інформації різними групами суттєво відрізняється. Тому спостерігаються значні труднощі у формуванні інтегрального, подібного до шкільного, колективу, колективу якісного сприйняття інформації [3, с. 61].

На підсвідомому рівні труднощі сприйняття інформації студентом асоціюються з неприйняттям, неприязню до викладача. Конфлікт такого роду, саме на першому курсі, виникає швидше, у порівнянні з періодом адаптації до канонічних методів навчання вищої школи. Ще раз підкреслимо, що ці конфлікти виникають на підсвідомому рівні [2, с. 198].

Не треба забувати, що студент – це інерційна система. На першому курсі, особливо, він ще знаходиться під сильним впливом культури відношень у родині, стереотипу відношень між учителем середньої школи та родиною учня. Родина, намагаючись захистити, зберегти свою дитину, стимулює конфлікт між викладачем та студентами, вважаючи його виним в «усіх бідах дитини».

Вимоги вищої школи орієнтовані на самостійну роботу студента, навіть при проведенні практичних занять, при закріпленні та поглибленому опрацюванні навчального матеріалу [4, с. 37].

Для можливості корегування кожного студента до необхідного рівня сприйняття матеріалу групи, особливо у першому півріччі, повинні бути невеликими, а число практичних занять значно перевищувати число лекцій. Бажано формувати групи не на рівні самоорганізації, а за допомогою психологів.

Формальне спирання на рекомендації МОН по створенню груп для практичних заняттях до 30 студентів, без урахування, що молоді люди прийшли зі шкіл із різним соціально-культурним рівнем, на нашу думку, є помилковим для першого курсу. Не претендуючи на повне розкриття проблеми, вважаємо, що вище наведені зауваження доводять, що потрібні вступні лекції, заняття, за допомогою яких зменшиться період адаптації студентів до методів навчання у вищій школі. Потрібно розробляти такі методичні рекомендації: як потрібно оформляти контрольні та курсові роботи, як раціонально розподіляти свій час, як вести себе з викладачем, враховуючи різницю між викладачем вищої кваліфікації у вишах та вчителем середньої школи. Основна відмінність полягає в тому, що викладач вищої школи створює і нові знання. Тобто, викладач вищої школи навчає та привчає до творчого і критичного відношення до матеріалу лекції і не подає його як абсолютно завершений.

Треба відзначити, що у студентів, які приходять у виші із коледжів, де вже застосовуються споріднені методи навчання, до методів вищої школи таких конфліктів не виникає.

При написанні цієї роботи використано практичний досвід спостереження за адаптацією студентів на різних курсах та різної форми навчання у професійно-педагогічному коледжі ім. А. Макаренка, інституті автоматичного

керування КНУ ім. Вернадського, при викладанні курсу вищої математики у Київському Національному Університеті технологій та дизайну.

Література

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога: [Электронный ресурс]

/ С.Ю. Головин URL: justify

2. Дубко В.А., Сергиенко А.Н. Об особенностях технологий дистанционного обучения / Информационные ресурсы в образовании: Материалы Международной научно-практической конференции (Нижевартовск, 27-29 марта 2012 года) // Нижевартовск: НГГУ, 2012. – С. 196-199.

3. Дубко В.О., Кисельов В.Б., Сергієнко О.М. Особливості формування нової освітньої системи на основі дистанційного навчання / Науковий вісник Академії муніципального управління серія «Техніка» ВИПУСК 1 (7). – 2014. – С. 58-66.

4. Сергієнко О.М., Використання методу фокус-групових інтерв'ю у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами електронних освітніх ресурсів та програм комп'ютерної симуляції / матеріали XIV Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання і підготовки фахівців, 15-17 травня 2018 р., // Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2018. – С. 43-47.

УДК 378.091.26 (44)

Дурдас А. П.,

аспірант кафедри теорії та історії педагогіки

Київського університету

ім. Бориса Грінченка

durdas@ukr.net

ОСВІТНІ МОДЕЛІ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ. ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Якість освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси (так цей термін тлумачить декларація, прийнята Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 р.). Забезпечення якості освіти в контексті Болонської декларації – це не лише надання сукупності знань та умінь, що ними має володіти особа, яка навчалась за певною освітньою програмою, але й розроблення критеріїв, форм та методів оцінювання знань. Якість освіти має відповідати міжнародним вимогам, вона забезпечується вищим навчальним закладом і гарантується державою. Не випадково питання якості освіти та її гарантування перебувають у центрі уваги як Міністерства освіти і науки України, так і освітянської громадськості [3].

Ідеальної системи освіти у світі не існує. Кожна національна система освіти відображає свою історію й традиції. Багато в чому нинішній її стан залежить від соціально-економічного стану країни та національної державної політики в галузі освіти. Поряд із загальносвітовими тенденціями в освіті кожної країни, ми спостерігаємо щось унікальне. Світова різноманітність систем оцінювання вищої освіти може бути умовно розподілена на два типи:

1. Система оцінювання вищої освіти в тих країнах, де є відповідні державні структури, що регулюють розвиток вищої школи, наприклад, Міністерства освіти. У цих випадках система оцінювання базується на пріоритеті державних органів, або структур, фінансованих урядом. При цьому самооцінюванню надається номінальне значення, а основні зусилля спрямовуються на проведення ефективного зовнішнього оцінювання державними органами або громадськими організаціями. Такі системи оцінювання часто пов'язані з урядовим контролем, ліцензуванням, державною акредитацією, порівнянням різних вищих навчальних закладів, розподілом фінансових ресурсів і здійсненням впливу на університети.

2. Система оцінювання вищої освіти, прийнята в тих країнах, де органів державного управління вищою освітою (у європейському значенні) немає. В такому разі переважає процес самооцінювання вищих навчальних закладів, або професійне, або суспільне оцінювання, спрямовані на внутрішній аналіз, на поліпшення діяльності університетів. [1; с. 173]

З іншого боку, виділяють три основні моделі якості освіти:

1. **англійська** – базується на внутрішньому самооцінюванні якості в межах певного вищого навчального закладу;

2. **французька** – передбачає зовнішню оцінку вищого навчального закладу з погляду його відповідальності перед суспільством;

3. **американська** – поєднує риси як англійської, так і французької моделей. [5, с.124]

В основу європейської системи забезпечення якості вищої освіти покладена саме американська модель, яка є найприйнятнішою в умовах інтеграційних освітніх процесів.

Функції контролю та гарантування якості освіти в європейському освітньому просторі здійснює Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA). Основними завданнями цієї асоціації є:

— обмін інформацією та поширення позитивного досвіду, зокрема щодо методологічних напрацювань у сфері оцінювання якості освіти та їх практичної реалізації;

— експертне оцінювання та консультування з питань гарантування якості освіти на прохання країн – членів ЄС та міжнародних організацій;

— встановлення та підтримування контактів з міжнародними експертними організаціями.

Якість вищої освіти є основним показником рівня довіри до навчальних закладів, сумісності національних систем освіти різних країн та мобільності студентів. Забезпечення якості освіти є завданням багатоплановим і охоплює

такі аспекти:

- наявність науково-педагогічних кадрів відповідного рівня кваліфікації, а також фінансових, матеріальних, інформаційних, навчально-методичних та інших ресурсів;

- вироблення чітких вимог до контингенту студентів та їх практична реалізація під час прийому (конкурсного відбору) на навчання;

- організація навчального процесу, адекватна сучасним тенденціям розвитку національної та світової вищої школи та рівню розвитку суспільства й економіки;

- визначення умов та параметрів системи атестації студентів;

- розроблення та реалізація нових освітніх технологій;

- контроль освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях: вищого навчального закладу, держави та на міжнародному рівні.

Основним документом, що регламентує процедури забезпечення якості освіти серед країн-учасниць Болонського процесу, є Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Цей документ, згідно з яким гарантування якості освіти здійснюється на інституціональному, національному та європейському рівнях, містить:

- стандарти та норми щодо забезпечення якості освіти на рівні вищого навчального закладу;

- стандарти та норми щодо зовнішнього забезпечення якості освіти (на рівні держави);

- стандарти та норми щодо міжнародного (європейського) забезпечення якості освіти. [4; с.83]

Європі вдалось побудувати ефективну систему освітніх цінностей. В її основі – так званій «Трикутник знань» (освіта – наука – інновації). Така система цінностей задає вектор розвитку європейської освіти. І в цьому сенсі європейський досвід має велику цінність. Результатом дотримання такого вектору є високий рівень довіри з боку світової спільноти до якості європейської освіти. [2]

Цікавим і цінним, зокрема, є досвід Франції в оцінюванні якості вищої освіти. Франція була однією з перших європейських країн, яка розпочала втілення ідей Болонського процесу в систему вищої освіти. Французька система освіти характеризується сильною присутністю центральної держави в організації та фінансуванні освіти. Французька система освіти регулюється Департаментом національної освіти, вищої освіти та досліджень. Управління нею здійснюється в рамках, визначених Парламентом, в якому зазначаються основні принципи освіти. [7] Держава відіграє важливу роль в управлінні, оскільки за давніми традиціями французька система освіти є централізованою. Останні зміни у сфері вищої освіти і наукових досліджень у Франції свідчать про намагання державних структур змінити підхід із прямого контролю сфери вищої освіти до здійснення стратегічного управління. Окрім елементів такого контролю, як комплексне інспектування (перевірка), стали використовуватися інструменти вимірювання результативності діяльності й оцінювання

ефективності закладів вищої освіти. За допомогою цих інструментів, особливо оцінювання ефективності, держава виходить за межі контролю та оцінки дотримання чітких норм і правил та орієнтується на ведення відповідального відкритого діалогу, що підсилює договірні відносини. Створення Агентства з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти є частиною цих змін [6].

На Агентство покладається виконання двох взаємопов'язаних завдань:

- виконання завдань з оцінювання ефективності діяльності установ, науково-дослідних підрозділів та освітніх закладів, які до цього виконували різні структури;
- створення інструментарію оцінювання якості вищих навчальних закладів і науково-дослідних організацій.

Агентство з оцінювання якості наукових досліджень та вищої освіти – незалежний адміністративний орган, який створений у 2007 р. і відповідає за оцінювання якості вищої освіти і науково-дослідних інститутів, науково-дослідних організацій, науково-дослідних підрозділів, навчальних курсів і ступенів вищої освіти, а також за затвердження процедури оцінювання свого персоналу. Агентство з оцінювання якості наукових досліджень і вищої освіти Франції має на меті зробити свій вагомий внесок у поліпшення системи якості науки та вищої освіти відповідно до європейських директив і рішень європейських міністрів у межах Болонського процесу.

Досвід оцінювання якості вищої освіти Франції корисно вивчати з метою прискорення інтеграції України у сучасне Європейське освітнє співтовариство, а також для формування ефективної національної системи оцінювання якості вищої освіти.

Література

1. Дупак Н.В. Система забезпечення якості вищої освіти у країнах Західної Європи й США / Н. В. Дупак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 9. – С. 173-179. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_50
2. Забезпечення якості вищої освіти: європейські кращі практики для України [Електронний ресурс] [Автор.кол.: Г. Воскобойникова, М. Головянко, С. Гришко, О. Джеджора, Т. Добко та ін.]; Упорядник: Тарас Добко. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/analytics/305-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-evropejski-krashchi-praktikidlya-ukrajin>
3. Загородній Анатолій. Європейська система забезпечення якості вищої освіти: научно-популярная література / А. Загородній // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 15-22. – Режим доступу: http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_rodolgaugshiesa_izdaniy/Evr_sist_zab.htm
4. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. – Ч. 3 / Упоряд.: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш. В.Д. Шинкарук. В.В. Грубінко, І.І. Бабин; За ред. С.М. Ніколаєнка. – Т.; Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 83-109.

5. Якименко Ю.І. Вдосконалення системи контролю якості вищої технічної освіти та Болонський процес // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Х.: НТУ-ХПІ, 2004. – С. 124.

6. L'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES). – Electronic resource. Access mode: URL: <http://www.rue-aef.com/exposant/institutionnels/aere/> (Fr.)

7. FranceOverview. Key features of the Education System. – Electronic resource. Access mode: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en (Eng.)

УДК 372.8. 82

Дятленко Т.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання
Глухівського національного педагогічного
університету ім. О.Довженка
tetiana.diatlenko@gmail.com

ПРО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Проблема компетентнісного підходу до навчання учнів у школі набула неабиякої актуальності і значущості в умовах перехідного періоду до НУШ. Педагогічний процес за умови активної співпраці учителя й учнів повинен бути спрямований на формування і становлення творчої особистості учня, на розвиток його високоінтелектуального потенціалу, життєвих і предметних компетентностей через різні види діяльності з урахуванням особистісних якостей кожного учня. Для формування літературної компетентності дуже важливо розвивати усне й писемне мовлення учнів. Враховуючи нагальну проблему «гаджетозалежності» сучасних школярів, учителю необхідно проявити власну креативність і негативне обернути на користь для їхнього розвитку. На наш погляд, персональний комп'ютер може стати активним помічником учителя під час організації навчальної діяльності на уроці і в позаурочний час, що послужить поштовхом до саморозвитку, самоосвіти учня (пошук необхідної інформації, удосконалення і підвищення грамотності учнів) і розвиток його інтелекту.

До окресленої проблеми в різні часи зверталися вітчизняні вчені С. Бондар, Г. Селевко, О. Когут, В. Шуляр та ін. Сучасні вчені наголошують, що організація навчального процесу в школі насамперед повинна сприяти активізації пізнавальних інтересів школярів, успішному засвоєнню навчального матеріалу, а також стимулювати психічний розвиток дитини. Отже, ІКТ повинні допомогти учням розібратися в потоці інформації, сприйняти її, запам'ятати, осмислити і усвідомити тощо. При цьому учитель повинен пам'ятати, що основні види діяльності на уроці української літератури організовуємо на основі текстів творів, ІКТ ж виконують додаткову допоміжну

роль.

У межах публікації розкриємо мету застосування ІКТ на уроках літератури, покажемо окремі прийоми роботи із ПК для формування інтерпретаційної компетентності.

Окреслимо мету застосування ІКТ на уроках української літератури:

- розвиток особистості учня і підготовка його до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного простору через формування конструктивного алгоритмічного, творчого мислення учня, формування інформаційної культури, уміння здійснювати обробку інформації;

- реалізація соціального замовлення, яке обумовлює інформатизація сучасного суспільства;

- мотивація навчально-виховного процесу, підвищення якості і ефективності навчального процесу через реалізацію можливостей інформаційних технологій;

- виокремлення й активне використання стимулів активізації пізнавальної діяльності.

Отже, нині активізувався процес інформатизації освіти. Найчастіше на уроках української літератури застосовуємо ІКТ в наступних педагогічних ситуаціях:

- використання ІКТ як дидактичних засобів навчання (створення дидактичних посібників, використання і застосування на практиці готових комп'ютерних програм тощо);

- проведення уроків із використанням ІКТ (застосування ІКТ на окремих етапах уроку для актуалізації опорних знань, пробудження емоційного настрою, інтересу до теми уроку, перевірка домашнього завдання, пояснення нового навчального матеріалу, застосування знань, умінь і навичок під час аналізу твору, узагальнення і систематизація знань, умінь та навичок, організація групової чи індивідуальної роботи, реалізація принципу диференціації та особистісно орієнтованого навчання тощо).

Найчастіше здійснюємо за допомогою комп'ютера та мережі Інтернет добір наочності, оскільки на уроці літератури учень-читач повинен створювати цілісні образи, уміти їх аналізувати, характеризувати, інтерпретувати. Так як інтерпретація – явище мистецьке, то організуємо таку діяльність через перегляд репродукцій картин відомих художників, прослуховування музичних творів, перегляд фрагментів документальних і художніх фільмів, театральних постановок за мотивами творів, які пропонуються програмою для текстуального вивчення.

Більшість вчених стверджують, що для об'єктивної інтерпретації тексту твору чи його окремих образів, знаків необхідно добре знати біографію автора та епоху тощо. З цією метою здійснюємо не лише вивчення спогадів, мемуарів, документів, автобіографічних творів, критичні матеріали, листи, а переглядаємо документальні фільми, здійснюємо віртуальні подорожі в музеї, пам'ятні чи знакові для митця місця тощо. Сучасні засоби інфографіки дозволяють створювати різні таблиці, схеми, зорові опори, візуалізацію сюжету твору чи окремих епізодів тощо. Активно використовуємо презентації, які моделюємо в

програмі PowerPoint.

Для формування інтерпретаційної компетентності застосовуємо прийом «Хмара тегів або хмара слів» – це візуальне відтворення списку слів, понять на єдиному спільному зображенні. За допомогою них можна візуалізувати термінологію з певної теми, дібрати колективно чи індивідуально слова, які найбільше характеризують художній твір взагалі, його жанрову специфіку, окремі образи чи проблематику. Кольорова хмара із слів притягує погляд до об'єкта і змушує зосередитися на конкретних образах-лексемах. Створюємо її за допомогою таких онлайн-сервісів, як Word Clouds, Worditout.

Неабиякий інтерес у школярів і до створення трейлерів. Це короткий відеоролик на 3-5 хвилин, що доповнює розповідь про певне явище, історичну подію, образ, місцевість тощо. До підготовки трейлера залучаємо всіх учасників освітнього процесу. Для цього необхідно володіти навичками відеознімання та монтажу. Під час створення відеороликів користуємося програмами Windows Movie Maker, а також Vegas Pro.

У своїй практиці з метою формування інтерпретаційної компетентності також застосовуємо Mindmap або Інтелект-карти. Карти створюємо як індивідуально, так і колективно. Більший інтерес і жваве обговорення, дискусія виникають під час колективної роботи, оскільки кожен учень по-своєму бачить товщину ліній, кольори ліній, ключові слова до образу чи проблеми, символи, знаки. Інтелект-карту створюємо за допомогою паперу та кольорових маркерів, а також користуємося безкоштовними онлайн сервісами **Coggle, Freemind**.

З метою візуалізації та інтерпретації сюжету твору чи життєвої дороги певного персонажу твору застосовуємо таймлайн, так звану стрічку часу. Цей спосіб візуалізації корисний для запам'ятовування хронології подій чи явищ, а також для спостереженнями за траєкторією життя дійових осіб твору чи автора. Створюємо за допомогою онлайн сервісів Time, Graphics Sutori, Tline.

Усе частіше у практиці своєї роботи вчителі застосовують скрайбінг. Це насамперед мистецтво відтворювати вербальну комунікацію в малюнках, у реальному часі, під час доповіді. Скрайб-презентація відображає ключові поняття, ідеї та взаємозв'язок між ними, що допомагає краще зрозуміти зміст твору та запам'ятати його ключові епізоди, головні образи і другорядні тощо. Створюємо скрайб-презентацію за допомогою програм Power Point, GoAnimate, Animaker.

Отже, комп'ютер у навчанні виконує наступні функції: техніко-педагогічні (навчальні програми, які застосовуються для керування, діагностики, моделювання, експертизи, консультування тощо); дидактичні (КП як тренажер, репетитор, пристрій для моделювання ситуацій, як засіб інтенсифікації навчального процесу, оптимізації діяльності вчителя й учнів, джерело отримання нової й оновлення застарілої інформації, як засіб контролю і корекції знань та вмінь учнів тощо) [1, с. 149].

Література

1. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204 с.

Євочко І. Б.,
студентка факультету іноземних мов
ТНПУ
імені В. Гнатюка,
науковий керівник: кандидат педагогічних
наук, доцент Рокіцька Н.В.
ira.ewo20@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ

У сучасному світі здобуття навичок іншомовної комунікації стало обов'язковим компонентом освіти, адже знання іноземної мови є невід'ємною частиною соціального розвитку. Основною складовою ефективного вивчення іноземної мови в школі є використання різноманітних методів та засобів, які наближають учня до реальних умов спілкування, знайомлять із різноманітними лінгвістичними засобами та допомагають розвивати мовленнєві вміння.

У зв'язку з цим все більшої популярності набуває комунікативний, або так званий міжкультурний підхід, який базується на інтегруванні автентичних іншомовних матеріалів у навчальний процес.

Значний вклад у дослідження проблеми, пов'язаної з особливостями використання пісенного матеріалу у вивченні іноземної мови, внесли такі вітчизняні та зарубіжні вчені: Бім І. Л., Гебель С. Ф., Кудравець О. В., Реймер Р. В., Рокіцька Н. В., Шалпо І. Л. та інші.

Останнім часом в методиці навчання іноземного спілкування значна увага приділяється проблемі автентичності як засобу здобуття навичок іншомовної комунікації. Однак, кожен лінгвіст трактує це поняття по-своєму, внаслідок чого не існує єдиного визначення і класифікації. А також деякі науковці ставлять під сумнів ефективність автентичних матеріалів, зокрема пісень, у процесі вивчення іноземної мови через складність їх змісту.

Мета даного дослідження – описати роль та основні функції пісенного матеріалу на уроці іноземної мови, довести дієвість даного методу навчання, визначити переваги інтегрування пісень у процес формування навичок іншомовного мовлення, виділити основні їх етапи та критерії відбору, розглянути на конкретних прикладах організацію роботи з піснями під час вивчення іноземних мов.

У педагогіці існує таке поняття як «автентичне навчання». Воно стало популярним методичним підходом, який дає змогу учням досліджувати, обговорювати та свідомо будувати нові погляди в контексті проблем сучасного світу [3, с. 60].

Спеціалісти визначають серед інших такі основні причини використання автентичних матеріалів (далі – АМ) на уроках:

- за допомогою АМ учні долучаються до спілкування з носіями мови;

- АМ відповідають запитам учнів, позитивно впливають на мотивацію;
- підвищується ефективність навчання;
- знайомство учнів з лінгвокультурними аспектами мови, яка

вивчається.

Інакше кажучи, вони допомагають подолати бар'єр між мовою, яку вивчають у школі, та тією, якою володіють носії.

Використання сучасних автентичних пісень при вивченні іноземної мови є дуже ефективною методикою. На думку деяких вчених, музика є дієвим засобом для викладання мов, за допомогою якого учень розвиває вміння та навички іноземного спілкування.

Г. Блелло і К. Хельвіг описують основоположні функції, що об'єднують музику та іноземні мови:

- фізіологічна (сприяє запам'ятовуванню);
- психогігієнічна (сприяє розслабленню, розвантаженню);
- емоційна (викликає почуття);
- соціально-психологічна (підсилює динаміку в групі);
- когнітивна (сприяє розумовим процесам);
- функція несвідомого вчення (складні мовні структури заучуються на несвідомому рівні);
- комунікативна (сприяє спілкуванню). Пісня як засіб навчання іноземної мови [1, с. 152].

Пісні є чудовим способом достатньо міцного засвоєння лексики і розширення словникового запасу учнів. Вони стимулюють відчуття мови, сприяють кращому засвоєнню граматичних конструкцій, допомагають вдосконалити навички вимови та розвивають музичний слух, артикуляцію, правила наголосу та особливості ритму. Автентичні пісні виховують естетичне сприйняття учнів. Важливо, що музика на уроках створює сприятливу психологічну атмосферу та знижує емоційне навантаження. При цьому відбувається активізація мовної діяльності та підтримується інтерес до вивчення іноземної мови. Пісні також сприяють розвитку монологічного та діалогічного мовлення [2].

Робота з текстом пісень складається з трьох етапів: передтекстового, текстового та післятекстового. Передтекстовий етап мінімізує можливі труднощі, визначає тему. Текстовий – включає прослуховування пісні, роботу з лексичним матеріалом, переклад, фонетичну обробку та правильну вимову. Післятекстовий – закріплює нові слова і граматичні явища, розвиває мовні навички [2].

Таким чином, музика і спів надають неоціненну допомогу у формуванні навичок іншомовної комунікативної компетенції, адже використання автентичних пісень на уроці стимулює розвиток основних видів мовленнєвої діяльності, позитивно впливаючи на процес навчання.

Література

1. Коцур В.П. Матеріали XXXIX Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та

перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2018. – Вип. 39. – 287 с.

2. Рокіцька Н., Вирста Н. Музика як засіб формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції: м. Львів, 12-13 травня 2017 р. – Львів: ГО «Наукова філологічна організація «Логос», 2017. – С. 58-61.

3. Шульгіна О. М. Автентичність як одна з методичних умов формування іншомовної комунікативної компетенції / О. М. Шульгіна // Мова і культура. 2013. № 2. – М., 2013. – С. 59-63.

4. Kind U., Broschek E. Deutschvergnügen. DeutschlernenmitRapund Liedern- Langenscheidt, Berlin, München, Wien, NewYork, 2004. –95 S.

УДК 338.31

Жизномірська О. Я.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
та інклюзивної освіти ТОКІППО
o.ya.oksana@ukr.net

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: МОТИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Актуальність теми дослідження зумовлено освітніми змінами та інноваціями, що впроваджуються Концепцією «Нова українська школа». Нові запити, виклики, особистісні прагнення, можливості педагога та дитини спонукають до нового світосприйняття, «нелінійного» мислення, різнопланового прийняття конструктивних рішень, креативного та критичного бачення тощо. Переконані, що особистість педагога повинна постійно перебувати в пошуку освітніх змін, нових інноваційних технологій, технік, методик, прийомів, засобів, які варто використовувати у своїй професійній роботі задля досягнення позитивних результатів.

Якісне надання освітніх послуг педагогами залежить не лише від професійних (знання, вміння, навички, досвід), але й від особистісних компетенцій (наполегливості, цілеспрямованості, умотивованості, ініціативності, завзятості, впевненості, гнучкості та ін.). Важливою складовою у самосвідомості фахівця педагогічної сфери є мотивація, яка по-різному трактується педагогами та психологами. Так, у педагогічному контексті, мотивація – це система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [2, с. 217]. Водночас у психологічному контексті мотивація – це сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку [6, с. 383].

Питання мотивації досліджували такі вчені, як В. Сухомлинський, Я. Коменський, К. Ушинський, І. Бех, К. Левін, Д. Мак-Клеланд, О. Бандура, С. Рубінштейн, Є. Іллін, В. Назаренко та ін.

Аналізуючи наукові дослідження та вивчаючи практичні запити учителів,

з'ясовано, що в їх розумінні, мотивація – це бажання; інтерес; прагнення щось робити; вміння відчувати себе; розуміти свої труднощі та вміти їх долати; роздуми над власним «Я» тощо; натомість у розумінні учнів мотивація – це «роблю те, що хочу; я можу швидко досягти успіху; вмію передбачати труднощі, недоліки, помилки; вмію ставити мету та її швидко досягати. Таким чином, кожна людина має бути змотивована до своєї професійної діяльності, оскільки це класифікується як високий фаховий рівень досягнень та професійних, здатностей, можливостей.

Як зазначає В. Назаренко, у професійній діяльності педагога чільне місце посідає мотиваційна складова, що характеризується його прагненнями до осмислення своїх професійних дій, розвитку професійної активності та творчості, намагання довести це на конкретних фактах індивідуального та соціального життя. У розумінні цього ж дослідника, мотивація – це фундамент, на якому перебуває успішна діяльність педагога. Саме учитель у своїй професійній діяльності може розробити власну програму, зорієнтовану на успіх, за такими напрямками: розвиток інтелекту; формування професійних умінь; самовиховання успішної особистості; розвиток вольових якостей, виховання впевненості в досягненні цілей; формування соціальних компетентностей для успішного спілкування з учнями, колегами, друзями [5, с. 55].

У свою чергу, К. Ушинський підкреслював, що через призму психічних явищ окреслюється оригінальна формула досягнення професійного успіху педагога. Сутність полягає в тому, що прагнення вчителя до своєї діяльності «зіштовхується» з різними перешкодами, які трапляються на професійному шляху. Якщо особистість намагається подолати труднощі, прийняти адекватні рішення, то професійно зростає та самовдосконалюється. Тому важливо налаштувати себе на певні успіхи, перемоги, а також розвивати силу волі (сміливість, відважність, хоробрість), прагнути долати лінощі, боротися із заздрощами та негативними емоціями [4].

Варто підкреслити, що, окрім мотиваційного аспекту, важливими чинниками професійного зростання вчителя є самовиховання, що забезпечує розширення його творчих можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Зокрема, як зазначає І. Бех, самовиховання ґрунтується на повазі до власного «Я», особливість цього процесу пов'язана з подвійністю позиції особистості у самовихованні, оскільки кожна людина перебуває у двох іпостасях – виховуваного та вихователя. У процесі професійного самовиховання педагог має відчувати свободу саморозкриття, самопрезентування. Власне кажучи, педагог, який має свободу у саморозкритті, вміє керувати власним розвитком, може спрямувати в свої творчі здібності, ресурси на пошук нових шляхів навчання та виховання дітей. Сучасному педагогу необхідно добре усвідомлювати свої переваги та недоліки, постійно формувати в собі внутрішній стрижень особистісного зростання, що є неодмінною умовою досягнення професіоналізму. Для того, щоб наблизити свій реальний образ до ідеального, вчителю потрібно вміти керувати власним розвитком; відповідати за власне життя та педагогічну діяльність; будувати

таку професійну освітню стратегію, яка б враховувала індивідуальні особливості, можливості, запити, задовольняла потребу в освіті, підвищенні кваліфікації, інтелектуальному, фізичному, духовному розвитку. Звісно, в досягненні професійного успіху важливе місце також надається питанню щодо формування та розвитку професійних компетентностей, необхідних учителю для здійснення інновацій, здатних не лише змінити його професійне середовище, але й вплинути на реалізацію власних життєвих цілей.

Вищезазначені вчені окреслювали площину фахівця педагогічної сфери, де значущості набувають ключові компетентності, необхідні для досягнення вершинного (акмеологічного) розвитку:

- мотиваційні – здатність до навчання впродовж життя, уміння робити особистісний вибір та встановлювати особистісну мету, керуючись суспільними цінностями;

- когнітивні – критичне мислення, креативність, професійна мобільність;

- формотворчі – бажання змінити життя на краще, вміння працювати в команді, презентувати свої досягнення, здатність до обміну власним досвідом, вияву конкурентноспроможності, якості лідерства;

- акме-компетентності – володіння засобами самопізнання, рефлексія професійної діяльності й особистих професійних якостей, формування програми власного професійного зростання, поведінка відповідно до норм професійної етики [1, 5].

Отже, основними шляхами професійного розвитку є професійне навчання, розвиток кар'єри, розвиток мотивації, самоосвіта педагога, навчання упродовж усього життя. Вважаємо, що сучасний педагог має постійно наполегливо працювати над собою, творчо розвиватися, уміти працювати в команді, критично мислити, інноваційно та ідейно впроваджувати нові технології в освітній процес.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання [Електронний ресурс] / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні. – 2015. – Вип. 1. – С. 7-13. – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua> (дата звернення: 14.03.2019).

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373с.

3. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Іллін; переклад з рос. мови, передмова Т. В. Тадевої. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 512 с.

4. Людина як предмет виховання: [урив. передмови] / К. Д. Ушинський // Педагогічна майстерність : хрестоматія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ: Вища школа, 2006. – С. 275-276.

5. Назаренко В. С. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема: наук.-метод. посібник. Частина I / В. С. Назаренко, Л. М. Назаренко, С. Ф. Одайник. – Харків, 2015. – 96 с.

6. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2005. – 976 с.

Житко О. В.,
викладач історії і правознавства,
ДВНЗ «Тернопільський коледж
харчових технологій і торгівлі»

ДЕРЖАВНА ДОКТРИНА ГОЛЛІЗМУ ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В 1958-1969 РР.

У сучасних реаліях становлення української державотворення актуальним є вивчення та узагальнення світового та європейського досвіду. У цьому контексті важко переоцінити досвід президента Франції Шарля де Голля у формуванні П'ятої республіки.

Голлізм – це прагнення до національного ідеалу, який уособлює віру в те, що всі, хто має спільну історію і культуру, повинні бути автономними, об'єднаними на своїй батьківщині, й відрізнятися від інших. Сучасне тлумачення голлізму передбачає відстоювання нацією власних інтересів через самостійництво і національно-визвольний рух та як виняткову його форму – ідеологічну зверхність. Він є втіленням національної самосвідомості та самоідентифікації.

Хронологічні рамки явища охоплюють другу половину ХХ ст., оскільки саме в цей час відбувалася найбільш інтенсивна адаптація державно-політичного механізму Франції до новітніх засад світового устрою. Відправною точкою став 1953 рік, що розпочався для Франції із суцільних суспільно-політичних та військових потрясінь, пов'язаних з військовим заколотом на Корсиці та війною у Північній Африці. В цей час на політичну арену Франції знову повернувся Шарль де Голль, який 15 травня заявив про прагнення «прийняти на себе повноваження Республіки».[6, с.73]

Наріжним каменем філософії голлізму стала концепція національної величі: «Франція лише в тому разі є Францією, коли вона перебуває у перших рядах... Франція, позбавлена величі, перестає бути Францією». Звернений до країни заклик передбачав зусилля та витрати на користь прогресу: «Розквіт французів є засобом, а не метою. Мета – це Франція». Гасло «величі» закликала до досягнення Францією рангу великої держави. [1, с. 45]

Пріоритетне значення у державотворчому процесі Шарль де Голль віддавав національній ідеї, конкретне бачення якої залежить від історичної ситуації та суб'єктивного бачення мети нації, а також засобів її досягнення. Вона складається з чітко сформульованої мети, образу ідеалу, до якого прагне національна воля, мотивів та думки, що надає почуттям яскраво вираженої форми. Національна ідея невіддільна від національної гордості й національного характеру, виступає внутрішнім чинником життєствердження нації і тим самим забезпечує її свободу та незалежність.[5, с. 7]

Національну ідею не можна зрозуміти без урахування особливих умов життя народу протягом усієї його історії. Вона включає прагнення до ідеального облаштування нації – в господарській, духовній і культурній сферах, у соціальному устрої. Проте вищим виявом національної ідеї є розуміння

політичної мети нації.

Відображаючи глибинний рівень національної свідомості, наявність ціннісних настанов нації, спрямування мислення народу, здатність відчувати і діяти співзвучно з національними інтересами, національна ідея виступає як своєрідний духовний стан народу, менталітет якого формується залежно від традицій, культури соціальних структур нації, усього середовища буття людини, і водночас сама впливає на них як джерело культурно-історичної динаміки нації та свідомості людини. Під її впливом свідомо застосовується принцип народності у політиці та втілюється намір окремих осіб і груп зробити певні риси народу керівним принципом діяльності, надати більшої енергії урядові цього народу.

Де Голль прийшов до влади 1958 р, за сприяння сил, що сподівались від нього перемоги над алжирськими повстанцями і збереження за Францією «на одвічні часи французького Алжиру». Однак він спромігся піднятися до розуміння історичної приреченості такої лінії й через чотири роки визнав незалежність Алжиру. [6, с. 72] 16 вересня 1959 р. президент Шарль де Голль відвідав Вищу військову школу. Там перед слухачами та викладачами він проголосив нову національну політику в оборонній сфері. Розпочалась ера голлізму.[3, с. 35-41] Його виникнення зумовлене те й тим, що перехід до індустріального розвитку призводить до швидкого руйнування патріархальних структур, всієї системи цінностей, пов'язаних з традиціоналізмом. Утворюється психологічний вакуум. У цих умовах ідея нації виступає як своєрідна ніша, в якій люди знаходять емоційний і психологічний захист від нового, невідомого та незвичного, від інтелектуальної самотності. Вона має могутню підтримку з боку влади, оскільки дає змогу мобілізувати народ на розв'язання завдань індустріалізації та відсіч зовнішньому ворогові.

Ідеологія голлізму мала надзвичайний вплив на життя Франції часів П'ятої республіки, її розвиток доцільно поділити на три етапи:

— становлення (1959–1963), в ході якого відбувалось формування нової ідеології;

— радикалізм (1963–1971), що привів до кардинальних змін у євроатлантичній спільноті внаслідок втілення на практиці ідеологічних настанов;

— спадкоємність (із 1971 р.), яка триває і досі, має риси ортодоксального голлізму, що став більш поміркованим. І перетворився із владної ідеології на широкий народний рух. [2, с. 27]

Найголовнішими постулатами політичної філософії голлізму стали безумовний пріоритет національного чинника та абсолютизація чинника сили як головного рушійного моменту суспільного розвитку. Голлістська ідея характеризує націю як єдину систему, що «існує в тисячолітньому минулому і майбутньому, що з'єднує в абстрактній єдності містичної віри особливий образ Франції».

Саме глава держави, наголошував Шарль де Голль, повинен брати до уваги спільні інтереси у своєму виборі урядових осіб, враховуючи орієнтацію парламенту. Саме він повинен призначати міністрів, і насамперед прем'єр-

міністра, який спрямовуватиме політику і діяльність уряду. Його завданням є видавати закони і декрети, обов'язкові для громадян усієї держави, очолювати кабінет і обстоювати там державну цілісність. Він повинен бути суддею, що стоїть над політичними обставинами буденності, виконуючи цю функцію звичайним порядком у кабінеті, або в особливо складні періоди доручити нації прийняти своє суверенне рішення шляхом виборів.

Характерною рисою голлізму в міжнародних відносинах стало твердження про перевагу національних інтересів над політичними, ідеологічними, економічними та багатьма іншими. Ідея про перевагу національних інтересів у міжнародних відносинах стала теоретичною платформою політики активно зовнішньополітичного націоналізму Франції, але лише в рамках захист специфічних національних інтересів. Національний фактор голлізму тісно пов'язаний з фактором сили, що виступає невід'ємним атрибутом нації. [4, с. 8]

Незалежність та безпека Франції мали забезпечуватись двома чинниками:

— володінням засобами для забезпечення оборони держави;

— цілковитою самостійністю у використанні ядерної зброї.

Таким чином, аналіз основних положень концепції голлізму дає можливість зробити висновок про те, що він мав кардинальний вплив на подальший розвиток країни, тому що привів до посилення ролі Франції в світі та зміцнення її становища в євроатлантичній спільноті. [4, с. 10] Втілення в життя курсу на зміцнення незалежності й безпеки Франції нерозривно пов'язане з традицією французького політичного балансування та ідеєю міжнародної рівноваги. Політичне балансування та пошук відносної рівноваги в багатосторонніх відносинах стали важливими методами реалізації зовнішньої політики П'ятої республіки. Голлістська доктрина пов'язувала досягнення світової рівноваги із забезпеченням миру шляхом розвитку багатосторонніх відносин з усіма важливими в політичному і військовому відношеннях державами світу. Голлізм містив внутрішній системний виклик відносинам біполярності. Кардинальні зміни, що сталися в системі міжнародних відносин в 90-х рр. XX ст. підтвердили передбачення Шарля де Голля.

Література

1. Арзаканян М. Ш. де Голль и М. Тухачевський. // Вопросы истории. – 2008. – № 3. – С. 43-47.
2. Де Голль и США: 40-60-е годы XX в. // Новая и новейшая история. – 2008. – № 1. – С. 27-29.
3. Григорьев А. Генерал де Голль «человек из позавчера и послезавтра». // Исторический журнал. – 2005. – № 5. – с. 33-45.
4. Лозовицький О. Голлізм – державотворча ідеологія п'ятої республіки Франції. // Історія України. – 2002. – № 41. – С. 8-12
5. Лозовицький О. Голлізм – державотворча ідеологія п'ятої республіки Франції. // Історія України. – 2002. – № 40. – с.6-7.
6. Дубинин В. О Шарле де Голле. // Новая и новейшая история. – 2001. – № 1. – С. – 70-79.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Сучасний стан розвитку науки і освіти, екологічний стан у країні і всьому світі ставлять нові вимоги до освіти, навчального процесу. Вони мають забезпечити формування у підростаючих поколінь цілісної свідомості, життєствердного образу світу і його основи – екологічного образу природи, природничо-наукової компетентності, які б обумовлювали екологічну вихованість, цілісне сприйняття природи, світу, обмежували всюдозволеність щодо природи, формування в учнів переконання, що людина має жити за принципом соціоприродної справедливості, згідно з яким кожна жива система має право на безпечне життя і таке, що задовольняє її необхідні потреби, довкілля. [3]

Для цього вчителі природничих наук повинні володіти методичною системою навчання учнів інтегрованого природознавства, формування у них цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, «образу природи», природничо-наукової компетентності. Це водночас необхідна умова переорієнтації природничої освіти на цілі сталого розвитку суспільства, на компетентнісну модель природничої освіти в ПТНЗ.

Формування компетентностей – це складний, цілеспрямований процес. Його доцільно розпочати з визначення компетентностей, які можуть бути сформовані на уроках предмета «Природознавство» при вивченні біолого-екологічного модуля, а також установлення співвідношення між ключовими і предметними компетентностями, які реалізуються в курсі біології.

Викладання біологічного компонента природознавства реалізує наступні наукові підходи: системний, використання якого забезпечує пізнання живої природи як цілісного реального оточення людини, середовища її життя, з яким вона пов'язана обміном речовин, енергією, інформацією; особистісно-орієнтований, який забезпечує розвиток і саморозвиток учня, виходячи з його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; еколого-еволюційний, за яким вивчення живих систем відбувається посистемно, відповідно до історичного розвитку органічного світу.

Застосовано також комплекс засобів інтеграції, які сприяють формуванню цілісних знань учнів про живу природу, зокрема: наявність у змісті навчального матеріалу елементів знань про загальні закономірності природи; використання загальноприродничих понять (система, структура, модель, енергія, довкілля) як «випереджальних організаторів» знань, за допомогою яких даються узагальнені попередні уявлення про навчальний предмет, його цілісність. «Випереджальні

організатори» знань, з одного боку, виконують функцію попереднього впорядкування знань, з іншого – встановлення сутнісних зв'язків між елементами системи біологічних знань.

Учитель робить акцент на виділенні основного у змісті навчального матеріалу (основні знання), пов'язує його з вивченим раніше; переконує учнів у тому, що всі процеси в живій природі закономірні, узгоджені в природі й існують у межах єдиної біосфери; всі процеси, що забезпечують існування живих систем, підлягають єдиним законам і закономірностям природи.

Зорові образи допомагають учневі на всіх етапах розумової діяльності. Причому ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від якості репрезентації великих масивів інформації в компактні візуальні об'єкти, від умінь та навичок узагальнювати навчальний матеріал, здійснювати перехід від лінійного мислення до структурного, системного.

Візуалізація навчального матеріалу нерозривно пов'язана з його ущільненням, згущенням. Ущільнення знань – це процес реконструкції повного фрагмента знання, засвоєння якого в реконструйованому вигляді потребує менше часу, тим не менш породжуючи еквівалентні загальнонавчальні й технологічні вміння [1].

Процес візуалізації матеріалу, а також розкодування його завжди породжує проблемну ситуацію, вирішення якої пов'язане з аналізом, синтезом, узагальненням, розгортанням і згортанням інформації, тобто з операціями активної розумової діяльності.

СЛС – це спосіб наочного представлення інформації в структурованому, систематизованому, закодованому за допомогою знаків-сигналів (символічних, графічних, візерункових, словесних) вигляді [2].

Складання СЛС сприяє формуванню вмінь та навичок:

- ✓ установлення причинно-наслідкових зв'язків;
- ✓ установлення асоціативних, логічних зв'язків між окремими елементами навчального матеріалу;
- ✓ унаочнення цілісної структури питання, що розглядається;
- ✓ упорядкування, організації, структуризації процесу пізнання;
- ✓ креативного вирішення проблем, візуалізації інформації;
- ✓ використання загальнонаукових методів пізнання.

Працювати зі структурно-логічними схемами і над їх складанням можна по-різному. Один із варіантів полягає в тому, щоб схема служила орієнтиром у вивченні теми: з її допомогою вчитель показує зміст головних елементів, що повинні бути засвоєні, зв'язок між ними; учні користуються нею протягом усього вивчення теми. Вона виступає як опора для виділення головного, для встановлення зв'язків між її елементами і матеріалом споріднених предметів, для визначення їхньої ролі у формуванні картини світу. Звертаючись до СЛС неодноразово, учні до кінця вивчення теми засвоюють структуру, зміст знань, що в ній відображені. Цей шлях включення узагальнених природничо-наукових ідей в орієнтовану основу дій учнів при засвоєнні ними матеріалу теми здійснюється при ведучій ролі вчителя, СЛС дається учням готова.

Інший варіант – під керівництвом учителя СЛС складається учнями

самостійно. Робота організовується так. Учні засвоюють на уроках вихідні знання. Виділяють головні поняття теми і закономірності, установлюють за допомогою вчителя їхній зв'язок з узагальнюючими ідеями, розглядають практичне застосування вивчених закономірностей.

Очікувані результати за підсумками вивчення цього курсу можна сформулювати так: здатність учнів критично оцінювати інформацію природничо-наукового змісту; оволодіння елементами різних природничо-наукових дослідницьких методів та отримання уявлення про характер наукової діяльності; набуття вмінь використовувати природничо-наукові знання в повсякденному житті.

Література

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава: Довкілля. – К., 2004. – 472 с.
2. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В. Р. Ільченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 163–171.
3. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс].
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4-5.
6. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації до організації кабінету довілля / О. Г. Ільченко. – Полтава: Довкілля. – К, 2004. – 24 с.

УДК 159.98

Завадська М.С.,

магістрантка кафедри практичної психології ТНПУ ім. В. Гнатюка
zavama221@gmail.com

Науковий курівник: Чорна І.М.,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
ТНПУ ім. В. Гнатюка

ПСИХОЛОГІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Проблема девіантної, агресивної поведінки потрапила до центру уваги соціологів, соціальних психологів, педагогів, працівників правоохоронних органів. В даний час серед науковців спостерігається підвищений інтерес до проблеми девіантної поведінки. Наукове вивчення відхилень здійснюється в психології, кримінології, патопсихології, соціології. У стадії становлення знаходиться новий науковий напрям – психологія девіантної поведінки. Завдання полягає у тому, щоб дослідити причини, умови, фактори, що

детермінують цей феномен, розробити методи його діагностики та корекції. Їх розгляд припускає пошук відповідей на ряд фундаментальних питань, серед яких питання про сутність категорії «норма» (соціальна норма) і про відхилення від неї. Агресія у підлітків проявляється як механізм самозахисту, акцентуації, або ж виникає внаслідок антипедагогічних дій дорослих із оточення підлітка [9].

Характер взаємин із вчителями і суб'єктивне ставлення до них змінюються протягом підліткового віку. Якщо провідним мотивом взаємин і спілкування молодших підлітків є прагнення отримати підтримку, заохочення вчителя за поведінку чи навчання, то в середньому підлітковому віці виникає прагнення до особистого спілкування з вчителем. Помітно, що з віком складається ситуація нарощування потреби в особистісному спілкуванні підлітків з педагогами і не завжди неможливість її задовольнити. Вчителю важливо знати причини агресивної поведінки та вміти здійснювати профілактичні заходи по запобіганню вербальної та фізичної агресії в дитячому колективі [8].

Дослідженню феномену агресії, агресивної поведінки людини в психології присвятили свої роботи А. Бандура, А. Басс, Л. Берковіц, Р. Берон, К. Бютнер, Г. Гекгаузен, В. Голлічер, Д. Річардсон, Д. Деннен, Р. Джін, Е. Доннерштейн, Д. Зіллман, Б. Крейхі, К. Лоренц, Л. Портер, М. Раміреза, Ф. Рапс, Дж. П. Скотт, А. Сторр, С. Фешбек, І. Чорна, М. Чорний та інші.

Метою дослідження є виявлення основних чинників агресивної поведінки дітей підліткового віку.

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. Цей вік нестабільний, вразливий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля. У підлітковому віці відбувається втрата дитячого статусу, хоча й зберігаються нереалістичні уявлення про власні привілеї і статус дорослих. Такому становищу сприяють і суб'єктивні враження: різкі фізичні зміни, мрії та ідеали, які починають уявлятися вже менш реальними, кризові зіткнення з самим собою і сім'єю, почуття самотності та прагнення швидше досягнути статусу дорослої людини [1, с. 2].

Вчені вважають, що підлітки відзначаються емоційною нестабільністю і амбівалентністю почуттів. Нестійкість емоцій обумовлюється значною невпевненістю підлітка відносно правильності вибору форм поведінки. Хоча нові почуття вже виникли, але вони не набули ще адекватних способів вираження чи точок прикладання. Мотивація підлітків характеризується, з одного боку, прагненням до самостійності і самоповаги, а з іншої – вони стикаються з регламентаціями, контролем, заборонами і вимогами дорослих. Такий конфлікт часто викликає імпульсивні, нестабільні, інколи важко передбачувані емоції [4; 5; 6; 7].

Підлітковий вік є одним із найбільш складних і проблемних у житті кожної особистості. У цьому віці виникають різноманітні труднощі соціальної адаптації, пов'язані з її психологічними особливостями, що особливо стосується підлітків з акцентуаціями характеру (В. П. Дворщенко, А. Е. Лічко). Труднощі такого роду нерідко викликають агресію з боку неповнолітніх, яка

тільки загострює їх. Проблема агресії є однією з найбільш гострих та актуальних. А. Басс стверджує, що агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або що наносить шкоду іншим [3, с. 4].

Висновки. Девіантна поведінка підлітків стає джерелом душевних страждань не тільки батьків, але самих підлітків, які нерідко самі стають жертвами з боку однолітків. Вчителі та, навіть, батьки нерідко самі провокують агресивну поведінку підлітків і закріплюють її своїми антипедагогічними діями.

Найпоширенішою мірою боротьби з девіаціями підлітка часто є різні санкції (погрози, зауваження, крик), які викликають у дітей відчуття страху, паніки, безнадійності і роздратування через те, що дорослі зовсім не хочуть зрозуміти їх і допомогти, навчити справлятися зі своїми негативними емоціями, помилковими світоглядними уявленнями, контролювати себе. Завдання сучасного педагога полягає саме в тому, щоб встановити стосунки, які базуватимуться на довірі, а також створити сприятливі умови для самовизначення, саморозвитку та становлення самосвідомості підлітка [9].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у класифікації соціально-психологічних чинників агресивної поведінки дітей підліткового віку.

Література

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: [учебник для вузов.] / А. Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 507 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л. Берковиц. – М., 2001. – 512с.
3. Выготский Л.С. Педология подростка [собр. соч. в 6-ти т.]. – Том 4. Детская психология. / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – С. 5-242.
4. Доллард Д. Фрустрация и агрессия / Д. Доллард, Н. Э. Миллер. – М., 1939.
5. Креч Д. Нравственность, агрессия, справедливость // Элементы психологии. Хрестоматия / Уклад. Д. Креч, Р. Кратчфилд, Н. Ливсон. – М, 1992. – С. 68 – 69.
6. Сельчинок К.В. Психология человеческой агрессивности / К. В. Сельченко. – Мн., 1999. – 656с.
7. Рапс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. / Ф. Рапс. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
8. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл. спеціальностей психологія, практична психологія] / І.М. Чорна. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2012. – 56 с.
9. Чорна І.М. Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм / І. М. Чорна, М. М. Чорний // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 158-165.

Заваринська І.Ф.,
кандидат філологічних наук викладач іноземних мов, методист
Теребовлянського коледжу культури і мистецтва
zif30@ukr.net

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЇ ЯК ФІЛОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА»

Невід'ємною ознакою високої мовної культури є володіння фразеологічним багатством як рідної, так і іноземної мови. Федеріко Фелліні, відомий режисер і сценарист, з цього приводу зазначив, що «*Друга мова – це друге бачення життя*» [16].

Фразеологія – надзвичайно складне явище, вивчення якого потребує свого методу дослідження, а також використання даних інших наук: граматики, стилістики, фонетики, мовознавства, порівняльної лексикології, історії мови, історії, філософії, логіки і країнознавства [15, с. 414].

Мета дослідження полягає у підвищенні мотивації студентів до вивчення фразеології як філологічної складової навчальної дисципліни «Іноземна мова» у лінгвокультурологічному аспекті.

Актуальність проблеми зумовлено недостатньою інтегрованістю фразеології у навчальний курс і поверхневе вивчення матеріалу; недостатня кількість методичних посібників щодо системності вивчення фразеології; труднощі, що виникають при аудіюванні, читанні та перекладі автентичного матеріалу, зокрема лінгвокультурного компоненту мови, яку вивчаємо. Концепція представленої проблеми базується на положенні про те, що діяльність викладача іноземних мов передбачає важкий шлях науково-методичної, соціально-культурної та психологічної підготовки.

Основним у вирішенні цієї проблеми є формування власної компетентності з проблеми дослідження культурно-маркованого матеріалу на заняттях іноземних мов, тобто розуміння сутності та значення поставленого питання. Сучасні вимоги з метою підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови націлюють викладача у своїй роботі на використання новітніх технологій. Для досягнення ефективності і якості роботи використовуються лінгвокультурологічний матеріал, який є актуальним та ефективним у формуванні навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва тощо.

Сучасні етнолінгвісти розглядають фразеологізми у категоріях культури. Дослідження внутрішньої форми маркованого матеріалу та їх компонентів стало предметом дослідження багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних науковців: Є. Жетельської-Флешко, Т. Шутковського, О. Тищенка, А. Івченко, О. Левченко та інших. Специфіка зіставлених фразеологічних одиниць, за Валерієм Мокієнком, Віктором Ужченком, Володимиром Гаком, полягає в тому, що одна і та ж сама інформація компонента – власна назва – може

міститись у слов'янських та романо-германських фраземах, але при зіставленні матеріалу спостерігаємо відмінності у засвоєнні цієї інформації певним етносом, тобто у специфіці її сприйняття соціумом, що пов'язано з позамовними чинниками.

Основною ідеєю дослідження фразеологічних одиниць із власними назвами є виявлення семантики шляхом зіставлення конотацій (тобто позначень) та асоціацій їхніх компонентів, що пов'язані з іменами та географічними об'єктами і відображають світобачення носіїв мови, їх культурні символи, звичаї, традиції тощо.

Фразеологічні одиниці ми не можемо розподіляти за параметром: про людину – за допомогою назви людини, про місце – за допомогою назви місця. Наприклад, семантику *поведінки людини* несуть компоненти – назви географічних об'єктів у фраземах: *Like Morvah Downs, hard and never plowed* [14, с. 211]. Тут мова йде про некультурних, грубих людей, які порівнюються з низинами Морваху, чи наприклад польська фразема *Obrąb i Mościska* [17, с. 12] має значення «сварлива людина», в українській мові подібна одиниця: *Що бішена кішка, що понеділова жінка, що чоловік з Борисполя – все одно* [3, с. 312] позначає людину, якій не вгодиш.

Важливе місце в дослідженні семантики фразеологізмів зіставлюваних мов займають прецедентні слова – власні назви, тобто компоненти мовних одиниць, які асоціативно чи символічно пов'язані з певними подіями, місцем, іменем чи героями міфології, літератури, історії тощо і є невід'ємною частиною смислової та структурної організації фразеологізму. Міфологія та релігія стала підґрунтям мотиваційної основи фразеологізмів з сакральними онімами. Незважаючи на спільні витoki тексту, у досліджуваних мовах спостерігаємо специфічне фразеологічне «опрацювання» прецедентної інформації. Порівняймо: є інтерлінгвальні одиниці, тобто фраземи, які у всіх зіставлювальних мовах мають одне й те саме значення: англ. *to get Judas kiss* [12, с. 333]; укр. *Юдин поцілунок* [5, с. 133]. Проте, в англійській та польській мовах спостерігаємо й особливе опрацювання прецедентної інформації про Юду. Польська одиниця *Judek – nie dudek* [8, с. 71] вживається на позначення *хитрої людини*. Цікавим є і уявлення про *рудий колір волосся* у фраземі: англ. *Judas hair* [10, с. 50] та пол. *Czerwony jak Judosz* [13, с. 53]. Так, для перекладу текстів із фразеологізмами та ідіомами слід визначити семантику фразеологізмів шляхом дослідження джерел їхньої внутрішньої форми (*соціуму, історії, літератури, античності, християнства*) та конотативність, що пов'язана із компонентом власна назва.

Отже, поглиблене вивчення та засвоєння запропонованого матеріалу є важливим і дає можливість: отримати широкі знання про культуру, історію, звичаї та традиції народу, мова якого вивчається, удосконалювати вивчення мови в оригіналі, формувати розуміння та вміння відчувати логіку мови та мовлення, збагатити світогляд, навчитися адекватно та своєрідно відображати власні думки, безпосередньо використовуючи фразеологічні єдності у різних комунікативних ситуаціях, літературно перекладати та аналізувати твори зарубіжних письменників, застосовувати різні лексичні трансформації.

Опрацьований практичний та теоретичний матеріал може стати у пригоді створення схеми аналізу мовних одиниць при укладанні перекладних багатомовних фразеологічних словників, а також при вивченні спецкурсу із міжкультурної комунікації, у викладанні навчальних дисциплін: «Порівняльна типологія слов'янських та романо-германських мов», «Перекладацький аналіз тексту», «Лінгвокраїнознавство» тощо.

Література

1. Івченко А. Проблеми ідентифікації ономастичної фразеології / Анатолій Івченко // *Systemy onomastyczne w słowiańskich gwarach mieszanych i przejściowych : Materiały Konferencji Naukowej*. – Lublin : UMCS, 1993. – С. 155–163.
2. Мізін К. І. Когнітивна фразеологія : проблеми становлення / Костянтин Іванович Мізін // *Слов'янський вісник : зб. наук. праць*. – Рівне, 2009. – Вип. 8. – С. 110–117.
3. Мишанич С.В. Прислів'я та приказки: Людина, родинне життя, риси характеру / Степан Васильович Мишанич. – Київ : Наукова Думка, 1990. – 522 с.
4. Мокиєнко В. М. Славянська фразеологія / Валерій Михайлович Мокиєнко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Высш. шк., 1989. – 287 с.
5. Моторний В. А., Scholze Dietrich. Питання сорабістики. *Sorbisches Institut (Bautzen, Germany)*. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2006 – 319 с.
6. Ужченко В. Д. Східноукраїнська фразеологія / Віктор Дмитрович Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 362 с.
7. Шутковски Т. Образ человека в русских и польских фразеологизмах с антропонимическим компонентом / Тадеуш Шутковски // *Słowo. Tekst. Czas. Materiały Konferencji Naukowej*. – Szczecin, 2005. – S. 186–196.
8. Krzyżanowski J. *Madrej głowie dość dwie słowie: Dwie nowe centurie przysłów polskich* / Julian Krzyżanowski // – Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1960.
9. Laupan V., Alain N. *Śledztwo w sprawie śmierci Jezusa* / Victor Laupan, Alain Noel // – W. : Wydawnictwo M, 2010. – 444 s.
10. Paffenroth K. *Judas: Images of the Lost Disciple* / Kim Paffenroth // – London : Westminster John Knox Press, 2010.
11. Rzetelska-Feleszko E. Znaczenie nazw własnych w procesie komunikacji językowej / Ewa Rzetelska-Feleszko // *V Ogólnopolska Konferencja Onomastyczna, Poznań. 3-5 września. Księga referatów*, red. K. Zierhoffer. – Poznań : Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1985. – S. 109–117.
12. Schaffler A. F. *Select Notes on the International Sunday School Lessons* / Adolphus Frederick Schaffler // – M. : W. A. Wilde Company, 1909. – 333 p.
13. Wyderka B., Iżykowska M. *Słownik gwar śląskich: cyrkarz-dawny* / Bogusław Wyderka, Małgorzata Iżykowska // Państwowy Instytut Naukowy-Institut Śląski w Opolu. Opole : Państwowy Instytut Nauk. Instytut Śląski w Opolu, 2000. – 500 s.
14. TTEM – Wilkinson P.R. *Thesaurus of Traditional English Metaphors* [red. P.R. Wilkinson.]. – L.: Foreign Language Study, 2003.

15. Інтернет-ресурси : philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni//50.pdf<https://www.google.com.ua/search?tbs=bks&hl=uk&q=%D0%94%D0%B5%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%87><http://webcache.googleusercontent.co>. (Дем'яненко Н.Б., к.філол.н, доц., Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка).
16. Інтернет-ресурси : https://uk.wikipedia.org/wiki/Федеріко_Фелліні (10 висловів, які мотивують вивчати італійську мову).
17. Інтернет-ресурси : m.ua/books?id=https://books.google.cotYVpA (Przyslowia i wyrazenia od miasy i wsi. (Sprichwörter und Redensarten.)).

УДК378.1 373.2

Загородня Л.П.

кандидат педагогічних наук, доцент

Глухівського національного педагогічного університету

імені О. Довженка

l.zagorodnya69@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція в європейський освітній простір, участь у Болонському процесі породжують необхідність кардинальних змін в українській освітній системі. Модернізація системи освіти є метою Української держави. Першочерговим завданням цього процесу є забезпечення якості освіти в усіх її ланках. Існує очевидний зв'язок між вищою педагогічною освітою і дошкільною, оскільки від якості підготовки фахівців залежить якість надання освітніх послуг дітям.

Різним аспектам проблеми підготовки фахівців для дошкільної ланки присвятили свої наукові пошуки Л. Артемова, А. Алексеєва, Г. Беленька, А. Богущ, О. Брежнева, І. Дичківська, Л. Зданевич, Г. Закорченна, О. Листопад, Н. Маковецька, Ю. Манилюк, Т. Поніманська, Т. Пономаренко, Т. Степанова, Л. Лохвицька, Р. Шаповал, О. Усик, А. Яцинікта інші.

Не дивлячись на чималу кількість досліджень, присвячених проблемі підготовки фахівців для дошкільної галузі, питанням підготовки майбутніх магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО не було приділено достатньо уваги.

Оскільки професійна компетентність вихователя ЗДО є критерієм оцінки якості освітнього процесу і, водночас, важливою умовою її забезпечення, нашою метою є висвітлити зміст підготовки магістрів до забезпечення розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО.

Інтегративну роль у формуванні готовності магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відіграє авторський курс «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Серед низки вмінь, якими оволодівають магістранти в процесі вивчення дисципліни, є вміння проводити процедури атестації педагогічних працівників та моніторинг професійної компетентності вихователів ЗДО;

правильно оформляти супровідні документи; використовувати засоби підвищення компетентності педагогів.

На формування означеного вміння спрямована тема «Професійна компетентність педагогічних працівників як провідний чинник забезпечення якості освітнього процесу в ЗДО». Вона представлена такими питаннями: 1. Сутність понять «компетентність», «компетенція». Компоненти професійної компетентності вихователя; 2. Характеристика видів професійної компетентності вихователя; 3. Оцінка професійної діяльності педагогів. Критерії і шкала оцінювання професійної компетентності вихователів; 4 Засоби оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників ЗДО; 5 Оформлення результатів діагностики професійної компетентності вихователів; 6. Засоби підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти.

Ця лекція-полілог проводилась із використанням проблемних запитань, творчих завдань і супроводжувалась презентацією.

У процесі розгляду першого питання магістранти з'ясовували сутність понять «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність вихователя». При цьому виявляли спільні та відмінні структурні характеристики означених понять. Так, Г. Беленька визначає професійну компетентність вихователя як «інтегроване поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет» [1, с. 14]. А компетенцію – тлумачить як поставлену вимогу, норму освітньої підготовки, опис необхідних для успішного функціонування у певній сфері діяльності знань, умінь і якостей [1].

У розрізі другого питання майбутні магістри ознайомлювалися із характеристикою різних видів професійної компетентності вихователя, а саме: комунікативною, мовною, мовленнєвою, екологічною, математичною, фізкультурно-оздоровчою, музично-естетичною, художньо-естетичною, англomовною, технологічною, правовою, інформаційною, інформаційно-комунікаційною. При цьому вони намагалися дати свої тлумачення сутності того чи іншого виду компетентності та виокремити її компоненти.

Ознайомлюючи магістрантів з процедурою оцінки професійної компетентності вихователів, оформленням отриманих результатів, ми використали матеріали моніторингової діяльності, які широко застосовують в ЗДО (Коза-диск) [2] і напрацювання практиків, узагальнені Л. Курило [3]. Окрім того, ми знайомили магістрантів із критеріями, які розробили самі, з метою виявлення рівня сформованості певного виду компетентності вихователя. Серед низки засобів оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників ЗДО ми зупинилися на детальній змістовій характеристиці анкетування, тестування, відвідування відкритих заходів, взаємовивчення, аналізу організації освітнього процесу за освітніми лініями, самоаналізу рівня професійної компетентності вихователя.

Своєрідним підсумком лекції було висвітлення питання застосування в практиці роботи закладів дошкільної освіти засобів підвищення професійної

компетентності вихователів. Обговорюючи це питання, ми актуалізували знання магістрантів із таких дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка: педагогіка вищої школи, менеджмент освіти, дистанційна освіта», «Управління діяльністю дошкільного навчального закладу». Під час полілогу з аудиторією з'ясовували сутність і механізми таких основних засобів підвищення професійної компетентності вихователів закладу дошкільної освіти: самоосвіта, самовдосконалення, самоменеджмент.

Серед сучасних форм підвищення професійної компетентності вихователів акценти робили на характеристиці коучингу, нетворкінгу, тайм-менеджменту, кайрос-менеджменту, ігор-симуляцій, педагогічного плейбек-театру, педагогічного мосту, школи педагогічної майстерності, конкурсів педагогічної майстерності. В кінці заняття, як і зазвичай, магістранти висловили свої враження про лекцію. Окрім того, отримали пояснення щодо виконання завдань самостійної роботи, а саме: запропонувати свої критерії оцінки одного з видів професійної компетентності вихователя; розробити сценарій проведення однієї із сучасних форм підвищення професійної компетентності вихователів (гра-симуляція, педагогічний плейбек-театр, конкурс педагогічної майстерності тощо); на основі аналізу визначень видів компетентностей вихователя різними авторами – спробувати з'ясувати, з позицій якого підходу сформульоване певне тлумачення.

Практичне заняття було побудоване на технологіях інтерактивного навчання («Акваріум», «Карусель») та моделюванні фрагментів проведення сучасних форм підвищення професійної компетентності вихователів.

Отже, підготовка майбутніх магістрів до забезпечення розвитку професійної компетентності вихователів ЗДО уможлиблюється в процесі вивчення ними авторського курсу «Методика забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти». Подальші наукові розвідки стосуватимуться вдосконалення означених умінь магістрантів під час педагогічної практики.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Моніторинг освітньої діяльності дошкільного навчального закладу. – Коза – Диск, 2012.
3. Моніторинг професійної компетентності педагогів / Упорядник Л.С. Курило. – Луцьк, 2013. – 104 с.

mgr Dorota Zagrodnik
Lubelska Szkoła Wyższa w Rykach
Katolicki Uniwersytet Lubelski

NAUCZYCIEL - ZAWÓD, MISJA CZY POWOŁANIE?

Streszczenie:

Celem artykułu jest naukowy namysł nad osobą nauczyciela oraz jego pracą. Na

wstępie przedstawiono sylwetkę współczesnego nauczyciela. Zwrócono także uwagę na rolę autorytetu w pracy nauczyciela. Podjęto próbę rozważania dotyczącego traktowania zawodu nauczyciela jako misji czy też powołania .

Słowa kluczowe: nauczyciel, wychowanie, autorytet ,misja, powołanie

Teacher – profession, mission our calling ?

Summary:

The purpose of the following article is to analyse the teacher and his work. In the introduction it presents the figure of a modern teacher. The second part deals with the authority in teacher's work. Additionally, the article deliberates upon teaching seen as a mission or calling.

Key words: teacher, upbringing, authority, mission, calling

Wstęp

W dobie XXI wieku, gdzie postęp cywilizacji niesie za sobą wiele przemian w różnych dziedzinach życia przed systemem oświaty pojawiają się nowe i trudne do zrealizowania zadania. Zmienia się rola współczesnego nauczyciela, przed którym stają nowe wyzwania. Jest on krytykowany przez społeczeństwo i niejednokrotnie zmuszony do zmiany stylu pracy czy postawy. Niestety spada ranga zawodu pedagoga, często też osłabiony jest jego autorytet. Z czego to wynika? Być może z manipulacyjnego oddziaływania mediów a może z przyzwolenia społeczeństwa na takie a nie inne zachowania.

1. Współczesny nauczyciel

Z upływem lat pojęcie nauczyciela ewaluowało, tak jak całe szkolnictwo i systemy. Zmieniały się jego zadania, wykształcenie i praca. Kiedyś nauczyciel nie był postrzegany jako wykładowca tylko jako mistrz. Brał on ucznia do siebie , aby ten mógł go obserwować, porównywać i dyskutować z nim. W ten sposób uczeń osiągał biegłość w jakiejś dziedzinie.⁷ W okresie międzywojennym nauczyciel obok księdza, lekarza, adwokata, prawnika był głównym autorytetem społeczności lokalnej. Był on swego rodzaju mentorem.

Nasuwa się pytanie dlaczego w dzisiejszych czasach profesja nauczycielska przeżywa kryzys, a nauczyciel nie cieszy się już takim autorytetem jak kiedyś?

Otóż dziś to mass media przeżywają swoje apogeum. Ukazują świat bez konsekwencji i odpowiedzialności, karmią gazetami, których zawartość w znacznej części stanowi tematyka seksu, zdevaluowanej rodziny, gdzie człowiek znaczy tyle, ile może kupić.⁸ Tak więc pedagodzy mają przed sobą niełatwe zadanie, bowiem muszą jednocześnie zmierzyć się z rzeczywistością i nauczyć oraz wychować dzieci, które niejednokrotnie myślą że mogą wszystko i zawsze, nie uznając przy tym żadnych zasad i granic. Dochodzi do sytuacji gdzie błędne koło się zamyka a współczesny nauczyciel coraz częściej pełni funkcję rodziców, którzy są zabiegani, zapracowani, zajęci sobą, nie mają czasu dla dzieci.

Niestety żyjemy w czasach gdzie zmienia się pojęcie sensu życia, świat często postrzegany jest powierzchownie. Ludzie nastawieni na sukces często zapominają o podstawowych wartościach takich jak dobro, sprawiedliwość, prawda. Dlatego tak ważny jest proces wychowawczo- dydaktyczny. Obok rodziców staje nauczyciel,

⁷ W. Soliński, Nauczyciel zawód, którego tradycje sięgają starożytności

⁸ M. Leśniak, Autorytet nauczyciela- trudne wyzwanie współczesnej szkoły, s. 1,

który nie może być tylko edukatorem który naucza, przekazuje wiedzę, ocenia postęp jaki uczniowie robią.

Współczesny nauczyciel powinien służyć pomocą, wzbudzać entuzjazm do nauki, uczestniczyć w procesie uczenia a nie tylko nauczania. Powinien traktować swą pracę nie jako zawód czy też obowiązek a jako pasję (misję)- powołanie.

Prymas Stefan Wyszyński zwracając się do nauczycieli powiedział: „ Czy myślicie, że jesteście zawodem? Nie! Nie jesteście zawodem! Tyle zawodów zawodzi, ale wy zawieść nie możecie. Wy nadal spokojnie i ofiarnie pełnić będziecie swoją misję i posłuszeństwo.” W swych licznych naukach podkreślał , że powołanie do wychowania jest najbardziej szlachetnym powołaniem. Należy pamiętać, że praca współczesnego nauczyciela to misja a nie szereg czynności, które można wykonać automatycznie. Efektem tej pracy jest młody ukształtowany człowiek wchodzący w świat dorosłych.

Także Jan Paweł II podczas homilii wygłoszonej 14 czerwca 1999r w Łowiczu skierował słowa do nauczycieli i wychowawców : „ Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wezwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodszej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie.”⁹

Jakże trafne i piękne słowa wypowiedziane do pedagogów, ważne szczególnie dziś gdy media tak naprawdę prezentują wzorce osobowe. Powinny stać się dewizą każdego nauczyciela.

Kwieciński pyta, dokąd ma prowadzić uczniów dzisiejszy pedagog? I zaraz odpowiada „że zapewne ku wyjściu – ku wyjściu z siebie do zadań, do innych ludzi, do ich i własnej wartościowości, by móc jak najlepiej zrozumieć świat, odnaleźć miłość i solidarność, umieć kierować sobą i swoim życiem.”

Ks. prof. Jan Zimny uważa „(...) że obecnie potrzebny jest, jak chyba nigdy dotąd, mądry, krytyczny, wrażliwy i kompetentny pedagog – jako pewny drogi przewodnik, a nade wszystko jako tłumacz – różnych możliwości do wyboru na indywidualnej, osobistej drodze do rozwoju.”

Zatem współczesna szkoła potrzebuje nauczyciela efektywnego w swoich działaniach. Za takiego Richard J. Arends uważa:

- nauczyciela posiadającego wiedzę, na której wspiera się sztuka nauczania;
- nauczyciela dysponującego skutecznymi sposobami postępowania pedagogicznego, czyli umiejętności realizowania działalności edukacyjnej;
- nauczyciela refleksyjnego i potrafiącego rozwiązywać problemy, z którymi będzie się stykać w codziennej działalności;
- nauczyciela rozumiejącego potrzebę ustawicznego kształcenia swoich umiejętności w zakresie nauczania .

Według Anny Przeclawskiej współczesny pedagog powinien:

- mieć wyobraźnię pedagogiczną,

⁹Jan Paweł II, Homilia wygłoszona 14 czerwca 1999 r. w Łowiczu [online]

- mieć życzliwy stosunek do ludzi,
- traktować pracę wychowawczą jako służbę innym,
- odznaczać się określonymi zainteresowaniami i troszczyć się o ich rozwój,
- być aktywnym i nie być obojętnym na sytuacje, które są niezgodne z uznawanym przez niego systemem wartości
- być autentycznym w swoich działaniach, a równocześnie panować nad własnymi odruchami,
- umieć realnie oceniać swoje sukcesy i niepowodzenia w pracy i nigdy nie być w pełni zadowolonym z siebie,
- pracować zawsze nad własnym rozwojem i ciągle wzbogacać swój warsztat wychowawczy,
- W swej pracy pedagogicznej poszukiwać zawsze wszystkiego, co jest interesujące i co mogłoby przynieść osobistą satysfakcję

2. Autorytet w pracy nauczyciela

Należy zaznaczyć że bardzo ważnym aspektem w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela jest posiadanie autorytetu. Filozof B. Wolniewicz mówi : „ Nie ma wychowania bez autorytetu. Modne (...) w naszej oświacie mrzonki o wychowaniu bezautorytetowym czy partnerskim są takim samym pedagogicznym nonsensem, jakim w sferze motoryzacji byłby samochód bezsilnikowy. Wychowanie stoi i upada wraz z autorytetem wychowawcy, a wychowanie szkolne z autorytetem nauczyciela.”¹⁰

Wyodrębnia się następujące rodzaje autorytetu nauczyciela:

- Autorytet oparty na doświadczeniu nauczyciela jego wiedzy, umiejętnościach oraz wykształceniu
- Autorytet desygnowany wynikający z pozycji społecznej
- Autorytet oparty na nieformalnych umowach, zaufaniu
- Autorytet wynikający z władzy
- Autorytet emocjonalny¹¹

Książdź Jan Zimny wymienia dwa rodzaje autorytetu nauczyciela:

- Autorytet ujarzmiający polega na bezwzględnym podporządkowaniu się wychowanków, wymuszony , przytłaczający
- Autorytet wyzwalaający polega na pobudzaniu inicjatywy ucznia i kształtowaniu jego samodzielności¹²

Według Lubawskiej nauczyciel posiada autorytet wynikający z pełnionej przez niego funkcji. Cechuje go:

- Decyzyjność
- Odpowiedzialność¹³

Autorytet w pracy nauczyciela zależy od takich czynników jak:

- Doświadczenie zawodowe

¹⁰B. Wolniewicz, Filozofia i wartość, Warszawa 1998, s. 266

¹¹D. Olęsy, Autorytet nauczyciela i wychowawcy, Warszawa 2012, s. 3

¹²J. Zimny, Autorytet nauczyciela XXI wieku, s. 52

¹³A. Lubawska, Budowanie autorytetu wychowawczy- rola asertywnej postawy,s.5

- Atrakcyjność prowadzonych zajęć
- Sympatia wobec uczniów
- Pełniona rola
- Uczestniczenie w wydarzeniach ważnych dla ucznia
- Czynniki osobowościowe

Zdaniem Kwiatkowskiej : „, nauczycielstwo to już sama z siebie etyka i moralność, gdyż bez etyki i moralności nie ma w tym zawodzie nauczycielstwa, a co najwyżej techno- pragmatyczne odrabiane najemstwo.” Jest to zatem profesja nie dla każdego do której trzeba mieć odpowiednie predyspozycje i powołanie.

Na przestrzeni wieków ulegały zmianie zarówno zadania jakie stały przed nauczycielem jak i jego praca. Nauczyciel nie był wykładowcą lecz mistrzem, który brał do siebie ucznia, aby ten uczył się obserwując i dyskutując z mistrzem.¹⁴ W okresie międzywojennym obok lekarza, prawnika, księdza był autorytetem dla społeczeństwa.

Zakończenie

W czasach wielkich zmian społecznych, edukacyjnych i wyzwań cywilizacyjnych nie jest łatwo być nauczycielem. Gdzie przemiana wartości i stylów życia sprawia trudności. Szczególnie dziś pedagog musi łączyć role mistrza, przewodnika, artysty- wrażliwego na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna interweniującego w ludzką biografie, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków oraz strat rozwojowych.¹⁵

Podsumowując człowiek powołany do zawodu nauczyciela powinien czuć się wyróżniony, że jest współodpowiedzialny za wychowanie nowego pokolenia. Ważne jest także to aby każdy pedagog swój zawód traktował jako misję do wypełnienia, wtedy właśnie praca będzie mu sprawiała przyjemność i satysfakcję. Sam zawód zaś jest profesją trudną, wymagającą cierpliwości, autentyczności, profesjonalizmu , empatii, a przede wszystkim miłości. Po prostu trzeba kochać to co się robi.

Warto przytoczyć słowa Kordzińskiego : słowo człowiek znaczy bardzo wiele, lecz słowo nauczyciel musi znaczyć jeszcze więcej- człowiek etyczny, wzór dla innych ludzi” a w szczególności dla swoich uczniów.

Bibliografia :

1. Gordon T. Wychowanie bez porażek.
2. Jan Paweł II, Homilia wygłoszona 14 czerwca 1999 r. w Łowiczu [online].
3. Kulig M. Szkoła w świadomości młodzieży.
4. Kust I., Etyka nauczyciela na tle reformy programowej, s. 72, Lublin 2011.
5. Kordziński J., Etyczne powinności nauczyciela, nr. 7.
6. Leśniak M., Autorytet nauczyciela- trudne wyzwanie współczesnej szkoły, s. 1.
7. Lubawska A., Budowanie autorytetu wychowawcy – rola asertywnej postawy.
8. Okoń W. Osobowość nauczyciela.
9. Oleksy D., Autorytet nauczyciela i wychowawcy, s. 7, Warszawa 2012.
10. Sławiński S., „, Wychowanie do posłuszeństwa” Warszawa 1994, s. 60.

¹⁴ W. Soliński, Nauczyciel – zawód którego tradycje sięgają starożytności, s.1

¹⁵B. Śliwierski, Autorytety w pedagogice, s. 17

11. Śliwierski B., Autorytety w pedagogice, s. 17.
12. Soliński W. Nauczyciel – zawód którego tradycje sięgają starożytności.
13. Wolniewicz B., Filozofia i Badura E. Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela.
14. Pantkowski R. Jak młodzież postrzega współczesnego nauczyciela.
15. Zimny J. Nauczyciel – pedagog na współczesne czasywartość, Warszawa 1998, s. 266.

УДК 378.1:34

Задерій І.Ю.,
аспірант Херсонського державного університету,
викладач кафедри загальноправових
та соціально-гуманітарних дисциплін
Херсонського факультету Одеського державного університету
внутрішніх справ
zaderijilona@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Вивчення сутності феномену *готовності* до професійної діяльності є одним із найактуальніших завдань сучасної педагогічної науки, що пояснюється, по-перше тим, що саме вона є основою формування професійної компетентності фахівця, є потенцією, яка в процесі професійної діяльності стає інтегрованою професійною якістю особистості, що забезпечує успішність праці. По-друге, незважаючи на велику кількість праць, присвячених її вивченню, на сьогодні відсутній єдиний підхід до її розуміння.

Мета статті полягає у вивченні особливостей формування готовності до здійснення міжнародної професійної діяльності майбутніх юристів у процесі здобуття другої вищої освіти.

Аналіз останніх наукових праць. Вказана проблема не позбавлена уваги вітчизняних науковців, серед яких Н. Антонова, Л. Афанасьєва, Л. Гусак, З. Залібовська-Ільницька, О. Євдомікова, Г. Дутка, Л. Красюк, В. Лесик, Т. Лозицька, Л. Маєвська, А. Петюренко, Т. Приходько, Р. Сімко, О. Тютюнник, Т. Шутько, В. Штифурак та інші. Вивченням змістової характеристики поняття «загальна готовність до праці» займалися такі вчені, як Г. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.; розробкою структурних компонентів і показників готовності до професійної діяльності – Г. Балл, А. Деркач, Є. Клімов, М. Левченко, М. Папуча, А. Пуні, В. Семиченко, В. Сластьонін та інші. Однак, питання готовності майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності залишається поза увагою дослідників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «готовність» до професійної діяльності розглядається як у педагогіці, так і в психології. Педагоги звертають увагу на виявлення факторів і умов, дидактичних та виховних заходів, що дають змогу керувати становленням і розвитком

готовності. Психологи вивчають характер зв'язків і залежностей між станом готовності до діяльності та ефективністю діяльності [2, с. 190]. Рівень професійної готовності випускника навчального закладу впливає на швидкість його адаптації до умов праці, налаштованість на підвищення кваліфікації та самонавчання [2].

Також існує визначення готовності до діяльності як «комплексної здібності», що складається з мотиваційної (схильність до певної діяльності) та інструментальної (інтелектуальні та емоційні механізми регуляції діяльності) сторін [4, с. 743].

М. Дьяченко та Л. Кандибович найгрунтовніше подають структуру психологічної готовності до професійної діяльності в своїй роботі, в якій виокремлюють такі компоненти: 1) мотиваційний – позитивне ставлення до професії, інтерес до неї; 2) орієнтаційний – знання й уявлення про особливості та умови професійної діяльності; 3) операційний – володіння способами та засобами професійної діяльності; 4) вольовий – самоконтроль, уміння керувати своїми професійними діями; 5) оцінний – самооцінювання своєї професійної підготовки стосовно вимог професійної діяльності; 6) мобілізаційно-настрійний – мобілізація сил, оцінювання труднощів, що можуть виникнути на професійному шляху. Автори виокремлюють також ситуативну і сталу готовність до професійної діяльності [3, с. 98].

Аналіз різних підходів до проблеми формування готовності майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності засвідчив, що вміння спілкуватися іноземною мовою в галузі своєї спеціалізації, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід'ємним компонентом готовності майбутніх фахівців юридичного профілю.

З позиції інтегративного підходу провідна мета формування готовності до здійснення міжнародної професійної діяльності у вищому навчальному закладі полягає в формуванні професійної іншомовної компетентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань, засобів і діяльності у професійному спілкуванні.

Застосування інтегративного підходу до міжнародної професійної підготовки представника юридичної професії дозволяє стверджувати про необхідність формування його готовності в умовах вищого навчального закладу в процесі навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу.

У структурі психологічної готовності до професійної діяльності психологи В. Бочелюк та В. Зарицька виділяють такі компоненти:

- мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності;
- когнітивний – сукупність знань, необхідних для професійної діяльності;
- операційний – сукупність умінь та навичок практичного вирішення професійних завдань;
- особистісний – сукупність важливих для психолога особистісних

якостей [1, с. 164].

Висновки. Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури, здійснений з метою з'ясування стану досліджуваної проблеми готовності до здійснення міжнародної професійної діяльності майбутніх юристів, дає можливість стверджувати, що готовність майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності є неоднозначним та багатоаспектним утворенням, яке потребує більшого вивчення. Сутність готовності майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності традиційно можна розмежувати за двома основними напрямками: функціональним та особистісним. Узагальнюючи їх, визначаємо, що проблема готовності до здійснення міжнародної професійної діяльності студентів (майбутніх юристів) значно глибша і може бути вирішена лише в системі інтегративного підходу, працюючи над вивченням проблеми підготовки фахівців юридичного профілю і сприяючи сформованості на достатньому рівні готовності до здійснення міжнародної професійної діяльності у юридичній сфері. Таким чином, теоретичне обґрунтування сутнісно-змістовної характеристики готовності здійснення міжнародної професійної діяльності юристів сприяє вирішенню завдань міжнародної підготовки майбутніх фахівців, розширює наукове уявлення про засоби і форми міжнародної підготовки фахівців юридичного профілю в умовах навчання у ВНЗ.

Перспективи подальших досліджень. Визначення сутності та структури готовності як складного психолого-педагогічного феномена, виявлення педагогічних умов, що забезпечували б ефективність процесу її формування в майбутніх фахівців юридичного профілю у процесі міжнародної професійної підготовки.

Література

1. Бочелюк В.Й. Психологія: вступ до спеціальності / Бочелюк В.Й., Зарицька В.В. // Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 288 с.
2. Галузяк В.М. Педагогіка: навч. посібник. // В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандибович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ДИДАКТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ВНЗ

Дидактичний компонент розвитку етичних якостей майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів міститься у багатьох навчальних дисциплінах. Так, навчальний план підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» спеціальності «Освітні, педагогічні науки», спеціалізації «Педагогіка вищої школи» Національного університету біоресурсів і природокористування України містить:

1. Нормативні навчальні дисципліни. 1.1. *Цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін*: «Філософські проблеми наукового пізнання», «Ділова іноземна мова», «Правові засади наукової і педагогічної діяльності», «Цивільний захист». 1.2. *Цикл дисциплін професійної і практичної підготовки*: «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогічні технології», «Вікова і педагогічна психологія», «Основи наукових досліджень у педагогіці», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія і методика професійного навчання», «Організація виховної роботи у ВНЗ» та інші.

2. Вибіркові навчальні дисципліни. 2.1. *Дисципліни за вибором університету*: «Етика викладача вищої школи», «Професійна підготовка в галузі», «Стратегія сталого розвитку природи і суспільства», «Соціальна психологія», «Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах», «Психологія творчості». 2.2. *Дисципліни за вибором студента*: «Вища освіта України і Болонський процес», Магістерські програми (за напрямом підготовки).

У курсі «Філософські проблеми наукового пізнання» розглядаються такі етико-моральні проблеми, як співвідношення: істинності і значущості наукових результатів; істини і добра, істини і краси; свободи наукових розвідок та суспільної відповідальності ученого; науки і влади, перспектив і меж керування наукою; суперечливості результатів наукових відкриттів і розвитку науки.

Вивчення дисципліни «Правові засади наукової і педагогічної діяльності» озброює майбутніх педагогів більш точними відомостями про норми поведінки, про права й обов'язки, що регламентуються українським законодавством у педагогічній діяльності, про відповідальність за їх порушення.

У циклі дисциплін професійної і практичної підготовки розглядаються питання педагогічної і професійної етики й моралі, специфіки реалізації загальних і специфічних етичних принципів у сфері праці викладача ВНЗ, функцій професійно-педагогічної етики, особливостей змісту етичних категорій, особливостей характеру моральної діяльності викладача і моральних взаємин у професійно-педагогічному середовищі, основ педагогічного етикету.

При вивченні «Основ наукових досліджень у педагогіці» аналізуються

етичні проблеми педагогічної науки, етичні вимоги до викладача як науковця, особистісного впливу науково-педагогічного працівника на досліджуваного, заборони на розголошення конфіденційної інформації тощо.

Морально-етичні питання у діяльності педагога – самоствердження в студентській аудиторії; оптимізація формальних і неформальних взаємин викладачів і студентів; непорозуміння студента з викладачем; етикет; підтримка самоврядування студентів; формування індивідуальності студента; відчуття особистої гідності викладача тощо – знаходять своє розкриття в дисциплінах «Соціальна психологія» і «Психологія творчості».

Навчальні дисципліни, які у своєму змісті безпосередньо не містять питань педагогічної етики, також мають потенційні можливості для її дидактичного наповнення за умови систематичного формування у студентів моральної самосвідомості; забезпечення діалогічності, обміну думками, оцінками, виховання щирості й правдивості в обговоренні проблем життя й освіти; неприпустимості формалізму й нудьги; обговорення шляхів підвищення особистої моральної вихованості; створення належного морально-психологічного клімату та взаємин в академічній групі.

Моральні й етичні знання мають пронизувати всі частини навчального плану. В ідеалі, етика має реально стати частиною професійної освіти і її викладання, або викладання професійно-етичних тем в інших курсах повинно бути спрямоване на розвиток: особистості (орієнтовану на благо ближнього і власну досконалість), громадянина (соціально відповідального й орієнтованого на благо суспільства), фахівця/професіонала (орієнтованого на професіоналізм і професійну гідність). Та й сам порядок у життєдіяльності навчального закладу має демонструвати практичну реалізацію моральних норм, правил і принципів.

У спецкурсі «Етика викладача вищої школи» розкриваються теоретичні і практичні аспекти формування у майбутнього педагога морально-етичної й професійної культури, сформульовані вимогами до професійно-моральних якостей викладача, основні етичні норми і принципи його поведінки, культури.

Навчальний курс розраховано 54 год., з них 9 год. – лекційних, 9 год. – семінарських і практичних занять, 36 год. – самостійної роботи студентів.

Передбачено два змістових модулі. У *першому модулі* розкриваються методологічні питання педагогічної етики, розвитку етико-педагогічних ідей у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці, сучасний стан дослідження проблеми етики викладача вищої школи; проаналізована структура моральної свідомості викладача ВНЗ, яка має у собі раціонально-теоретичний і почуттєвий рівні. У *другому змістовому модулі* аналізуються проблеми методики формування етики керівника, педагога і студента, майбутнього педагогічного працівника вищого навчального закладу.

Використовуються методи: словесні (лекція, розповідь, пояснення, бесіда, діалог, дискусія); практичні (метод вправ, практична робота); наочні (ілюстрування, демонстрування, спостереження); робота з книгою (читання, вивчення, реферування, цитування, виклад, складання плану, конспектування); відео-метод (комп'ютер, перегляд, навчання, вправи під контролем «електронного вчителя», контроль, Інтернет), а також система методів за типом

пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, частинно-пошуковий, або евристичний метод, дослідницький).

При проведенні семінарських занять влаштовуються дискусії, диспути, експрес-дискусії, обговорення рефератів, тестування й ділові ігри як елементи використання інноваційних педагогічних технологій. Це допомагає виявити найбільш продуктивні якості знань, позначити межі й компоненти ключових компетентностей майбутнього викладача як у межах певного навчального предмета, так і в обсязі міждисциплінарної професійної підготовленості випускника до професії. Самостійна й індивідуальна робота студентів здійснюється із застосуванням платформи Moodle.

Проблемність змісту семінарських занять з професійно-педагогічної етики полягає у відборі змісту занять, де актуальність дискусійних тем визначається професійною спрямованістю спеціальності й сучасними соціально-економічними орієнтирами її розвитку.

Моделі ігрових технологій кожного модуля визначаються як складні ситуації морального вибору, що відповідають запитам сучасної практики професійної освіти, практичні проблеми морально-етичного характеру, які вирішуються в педагогічній професії і які мають комплексний характер та розкривають шляхи співпраці в підсистемі «викладач – студент», «викладач – викладач», «викладач – адміністрація».

Отже, спецкурс «Етика викладача вищої школи» дає змогу майбутнім педагогам ознайомитися з нормативними характеристиками професійної етики; поняттями, функціями, принципами професійно-педагогічної етики; принципами міжособистісних відносин у науково-педагогічній діяльності; основами культури педагогічного спілкування як моральної цінності педагога, найважливішими правилами і нормами моральної поведінки і етикету.

Література

1. Зайченко І. В. Етика соціальної роботи: Навчальний посібник / Зайченко І. В. – Чернігів: Видавництво ЧДПСТП, 2008. – 274 с.
2. Зайченко І. В. Етика викладача вищої школи: навчальний посібник / І.В. Зайченко, А.А. Каленський, Т.Ф. Мельничук; за ред. проф. І.В. Зайченка. – К.: ЦП –Компринт», 2013. 320 с.
3. Зайченко І. В. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи : підручник / Зайченко І. В., Теслюк В.М., Каленський А.А. / За ред. проф. І.В. Зайченка. – Київ: Видавництво Ліра, К. – 2017. – 484 с.

Залакоцька Л.П.,
студентка факультету іноземних мов
ТНПУ імені В. Гнатюка
Науковий керівник: кандидат педагогічних
наук, доцент Рокіцька Н.В. lesjazalakovska@gmail.com

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ

На сьогодні вивчення іноземних мов набуває все більшої популярності. Метою вивчення іноземної мови є комунікативна діяльність, практичне її використання. Завданням кожного вчителя іноземної мови є активізація діяльності всіх учнів й кожного зокрема у навчальному процесі, а також створення реальних мовних ситуацій для творчої співпраці учнів. Реалізації цих завдань служать сучасні інформаційні технології, які сприяють успішному вивченню іноземних мов.

Питання доцільності використання сучасних інформаційних технологій в навчальному процесі досліджувала ціла низка вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких: Бовтенко М.А досліджував використання інформаційних засобів на уроках іноземної мови, Полат Є.С. досліджувала проблему застосування інформаційних технологій в навчанні. На сучасному етапі цим питанням займаються такі дослідники, як Борисенко М.А., Костенко І.Г., Кузнецова Н.Ю. та інші.

Мета даного дослідження: проаналізувати важливість використання сучасних інформаційних технологій на уроках іноземної мови в школі. Використання персонального комп'ютера, мультимедіа технологій та мережі Інтернет значно впливає на навчальну систему. Доступ до Інтернет-ресурсів уможливує використання вчителем величезної кількості додаткових матеріалів та ресурсів, які збагачують уроки різноманітними ідеями, вони стають більш цікавими, ефективними та інтерактивними [2].

Особливої уваги заслуговує використання технічних засобів навчання, зокрема аудіо та відеоматеріалів, адже вони удосконалюють навчальну діяльність учнів, тренують увагу й пам'ять. Відеофільми відіграють важливу роль у розширенні лексичного запасу і сприяють підвищенню рівня мотивації, зацікавленості у вивченні іноземної мови [1]. Впровадження мультимедійних презентацій в навчальному процесі також є необхідною складовою успішності навчання, одним з найбільш поширених засобів унаочнення навчального матеріалу [3, с. 11-14]. Їх застосування дозволяє зреалізувати принципи наочності й доступності, створювати проблемні ситуації, ефективніше і доцільніше використовувати відведений час на проведення заняття [4].

Цінним інструментом для вчителя, який допомагає зробити урок динамічним і захоплюючим є використання вчителем інтерактивної дошки.

Вона допомагає педагогу активізувати діяльність учнів на уроці, пояснити новий матеріал, проконтролювати їхні знання, а також долучити їх до дискусії [5].

Зауважимо, що, використання інформаційних технологій уможливило розв'язання головної суперечності сучасної освітньої системи – швидкий темп розвитку знань та обмежені можливості їх засвоєння людиною.

За допомогою сучасних інформаційних технологій, зокрема комп'ютера, Інтернету, мультимедійних засобів значно урізноманітнюється процес сприйняття і відпрацювання інформації. Співпраця вчителя та учнів стає більш динамічною, креативною, учні мають можливість акцентувати увагу на найбільш доцільну інформацію – загалом, зростає мотивація до вивчення іноземних мов.

Література

1. Борисенко М.А. Використання аудіо та відеоматеріалів на уроках іноземної мови.//[Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/meropriyatia/soobshchienie-na-tiemu-isp-ol-zovaniie-audio-i-vidieomatierialov-na-urokakh-inostrannogho-iazyka>
2. Костенко І.Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови // Таврійський вісник освіти. – 2013.– № 1. – С. 170-176.
3. Кристофович Т.Б. Методичний посібник «Доцільність використання мультимедійних презентацій на уроках англійської мови»//[Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-docilnist-vikoristannya-multimedijnih-prezentaciy-na-urokah-angliysko-movi-yak-zasobu-rozvitku-navchalno-motivaci-i-tvorchih-zdibnostey-uchniv-19985.html>
4. Орловська К. Використання інтерактивних технологій для навчання іноземної мови // Deutsch. – 2014. – № 3. – С. 4 – 6.
5. Рокіцька Н.В., Яцюк І.Я. Deutsch lehren und lernen mit Spaß. Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: ТНПУ, 2016. – 172 с.

УДК 378.016: 784.67:373.3(075)

Заря Л.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фортепіано, КЗ
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Костенко Т.С.,

студент КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
aryal54@ukr.net

УДОСКОНАЛЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ

Завданням сучасної національної освіти і культури України є впровадження нових підходів до удосконалення музичної освіти та навчання. Без розуміння вітчизняної музичної спадщини та творів сучасних композиторів неможлива повноцінна підготовка студентів до роботи з молодим поколінням. Музичне виховання студентів, залучення їх до світової музичної культури – одне з актуальних проблем сучасної музичної педагогіки. Досліджуючи процес інструментально-виконавської підготовки, науковці в основному зосереджують свою увагу переважно на окремих аспектах процесу навчання гри на музичних інструментах: з позицій історично-стильових підходів (С. Буцяк, А. Щербініна),

системного підходу (Р. Ципін), ансамблевої та концертмейстерської підготовки (М. Моїсеєва, Т. Карпенко, А. Кубанцева), формування виконавської культури (Н. Згурська), інтерпретаторських умінь (С. Критський, В. Ляшенко), проте деякі аспекти роботи зі студентом остаються поза увагою.

Аналіз стану музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців уможливив виявити ряд суперечностей, які мають місце в процесі професійного становлення майбутніх учителів музики, а саме: між сучасними вимогами до музично-виконавської підготовки майбутніх фахівців, котрі мають прагнути до творчого самостійного пошуку, самореалізації й самовираження, та традиційним змістом навчання, що спрямований на надання певної сукупності знань та вмінь; між рівнем сформованості музично-виконавської компетентності, що необхідний для успішного здійснення музично-виконавської діяльності та її наявним рівнем музично-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики [2].

Чільне місце музично-виконавської підготовки студентів має бути обґрунтування основних музично-педагогічних технологій, особливостей роботи зі студентами на заняттях і поза аудиторією.

Щоб студент міг розуміти, вникати, творчо виконувати музичні твори з перших занять, у процесі роботи викладачу обов'язково треба встановити психологічний контакт з кожним студентом, розвинути ініціативу, поважати його як особистість, зуміти спрямувати студента на творчість, самостійність. Для цього з перших занять необхідно пояснювати студентові, що грати без того, щоб постійно слухати, думати, відчувати означає даремно витратити свій час, тому що, якщо не зважати на це, увага може настільки знизиться, що порушиться навіть нормальний контакт із клавішами. В результаті – невпевненість, незнайомі раніше промахи, розчарування.

Особлива гучність і такт потребують від педагога в той час, коли в багатьох першокурсників, у період так названого «перехідного віку», з'являється незграбність, знервованість, розсіяність, що відбивається не тільки на постаті, але й у перебільшенні темпів і динаміки, різкості звучання.

Всі ці моменти повинні стати для викладача фортепіано предметом ретельного спостереження і вивчення.

Необхідно уміти слухати студента, помічати і підтримувати усе найкраще у його виконанні, яким би воно не було. Таке ставлення утворює віру студента у свої сили, захоплення роботою, готовність до активного, творчого мислення. З цим потрібно рахуватися, викладачу треба бути уважним і терплячим. Зміст уроку має бути різноманітним і, найголовніше, цікавим і емоційно забарвленим, щоб інтерес студента до гри на фортепіано, протягом усього часу навчання, не послаблювався. «Для кращого розуміння змісту твору і оволодіння технічними навичками гри на фортепіано, навіть звучання мелодії з динамічними відтінками форте і п'яно (тобто вміння грати гучно-тихо, з різними відтінками), необхідно пояснювати образно» [1].

Викладач-піаніст має вибрати для кожного студента різноманітні за стилем та музично-піаністичними завданнями, лаконічні твори, які легко запам'ятовуються. Відповідно до технічних, фізичних та психічних

можливостей кожного окремого студента. Треба привчати студента і до самостійної роботи. Щоденна, самостійна робота студента за інструментом над професійно-педагогічним репертуаром значно полегшує й прискорює процес розучування творів, зростанню його професійних можливостей.

Література

1. Олексіїв А.Д. Методика навчання гри на фортепіано /А.Д. Олексіїв. – М.: Музика, 1971. – 280 с.
2. Крицький В.М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: монографія / В.М. Крицький – Ніжин: НДПУ, 2009. – 198 с

УДК 378.091

Зборовець Н.М.,

майстер виробничого навчання ДНЗ «Подільський центр ПТО»

natalia.zborovets@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З ПРОФЕСІЇ «КРАВЕЦЬ, ЗАКРІЙНИК»

Реформування освітньої системи в Україні вимагає посиленої уваги до проблеми забезпечення педагогів новітніми педагогічними технологіями та підсилення критеріальності їх експертизи. Умови розвитку освіти потребують сучасних підходів до аналізу особливостей та методик оцінювання педагогічних технологій. Метою педагогічних досліджень в цьому напрямі є розробка, апробація, впровадження в повсякденну практику і розповсюдження новітніх педагогічних технологій усіх типів, оновлення методик їх оцінювання.

На зміну окремим формам і методам активного навчання та виховання, що розділяють навчальний процес на окремі частини, прийшли системні педагогічні технології в цілому та технології навчання зокрема. Сутністю безпосередньо технологічності педагогічного процесу є необхідність зробити цей процес повністю прогнозованим та керованим. Тому ідея безперервного навчання може бути реалізована в сучасних умовах, якщо і загальноосвітня, і вища школи зможуть ефективно вирішити завдання передачі накопиченого досвіду молодому поколінню: навчити методам роботи з інформацією, методам створення нових знань, а найважливіше – методам підтримки необхідного рівня знань про світ, що безперервно розвивається. За таких умов кожному безпосередньому учаснику освітнього процесу для опанування секретів викладання і учіння бажано володіти трьома мовами: рідною мовою, мовою науки та мовою технології, розглядаючи їх як основи професійної діяльності. У найзагальнішому вигляді технологія – це ретельно продумана стратегія і тактика спрогнозованого впливу на учня. Тому сучасні технології в освіті розглядаються як засіб, за допомогою якого може бути реалізована нова освітня парадигма, оскільки тенденції розвитку педагогічних технологій в Україні на сучасному етапі безпосередньо пов'язані з освітніми реформами, які сприяють самоактуалізації і самореалізації особистості, підвищенню рівня її компетентності.

На даний час існує чимало технологій навчання, кожна з яких має право на існування, вивчення, впровадження. Серед них можна виокремити наступні: концентроване навчання, модульно-рейтингове навчання, дистанційне навчання, інтерактивне навчання, модульна система професійного навчання, проектне навчання.

Викладення нового матеріалу має бути доступним для різної категорії учнів. Враховуючи здібності та можливості вихованців використовуються індивідуальні підходи та методи. Важливим компонентом професійної готовності, передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації можливостей, розкриття творчого потенціалу є використання інноваційної педагогічної діяльності.

Під час навчально-виховного процесу реалізовується педагогічний гуманізм, емпатійне розуміння вихованців, співробітництво, діалогізм (здатність до діалогу з дитиною), особистісна позиція. Готуючись до уроків, педагог повинен продумувати та організувати діяльність так, щоб відбувався розвиток процесів сприйняття, щоб учні засвоювали матеріал, щоб у них поступово нагромаджувався індивідуальний досвід пошукової діяльності, розвивалася уява, здатність комбінувати, перетворювати.

Кожен урок повинен бути неординарним, цікавим, щоб викликати інтерес в учнів, породжуючи внутрішні стимули, що є збудниками формування творчої особистості. Уроки потрібно наближувати до умов виробництва. Враховуючи, що знання – це успіх і накопичення балів за успішність можна порівняти із накопиченням капіталу (умовно), то на уроках, у вигляді ділової гри, можна створити свій власний бізнес-ательє, придбати різноманітне обладнання, або навпаки – збанкрутіти.

Процес оцінювання знань – важливий етап для подальшої роботи педагога, адже необхідно визначити рівень знань учнів, засвоюваність даного матеріалу, для того щоб виявити, хто потребує консультації, додаткового заняття та для виставлення оцінок успішності. Для більшої ефективності роботи викладача та групи в цілому оцінювання знань потрібно практикувати за допомогою тестових завдань на письмових та електронних носіях. Під час тестування учень змушений самостійно приймати рішення щодо вибору вірної відповіді, що є важливим і необхідним для майбутнього фахівця, керівника виробництва.

В своїй практиці я використовую технологію «створення ситуації успіху», завдання якої – допомогти особистості учня зрости в успіху, дати відчуття радості від здолання труднощів, зрозуміти, що дарма в житті нічого не дається: треба докласти зусиль – і успіх буде еквівалентним затраченим зусиллям. За умови вмілого провадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів, сприяють виробленню соціально важливих навиків роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення. При застосуванні інтерактивного навчання поглиблюється мотивація.

Як показали результати педагогів-практиків, після запровадження цих методів можна констатувати наступні зрушення: учні набули культури дискусії; виробилося вміння приймати спільні рішення; поліпшились вміння

спілкуватися, доповідати; якісно змінився рівень володіння головними мисленнєвими операціями: аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням, вмінням використовувати свої знання на виробництві.

Література

1. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. № 5-6.
2. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. К, 2000. – 368 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – К., 2002. – 136 с.

Зенчак А.Е.

Riga Technical University, Riga, Latvia

THE ROLE OF ADULT VOCATIONAL EDUCATION IN LATVIA

The decisive factor for the country's economic development is competitive workforce resources. One of the global socio-economic problems of the 21st century in developed countries is an aging population, due to the influence of which the importance of adult vocational higher education becomes significant, as changes in the demographic structure mean that labour market needs are increasingly being met by –silver>> human resources. The authors conclude that the existing vocational education system needs to be improved, fully integrating adult education into it, which would serve as one of the basic elements of the support system for the creation of a high-quality state business environment and stimulate the achievement of the national economic goals. The aim of the article is to analyse the vocational education system and types of its acquisition in Latvia. As a result of the research, the authors have demonstrated the relevance between the implementation of vocational higher education and the quality of business environment. Recommendations for the implementation of high-quality vocational higher education are provided in order to ensure the compliance of the existing workforce with the requirements of the national. In the study well-recognized methods: document analysis, comparison, classification, and statistical analysis, will be used. The main sources of information: Central Statistical Bureau of the Republic of Latvia and Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia.

Keywords: Adult vocational education; population aging; vocational higher education; workforce resources.

1. Analysis of the Vocational Education System in Latvia

Vocational education is a key tool in solving many global problems. In the authors' view, vocational education needs to adapt to labour market demand trends and provide a business environment with a qualitative and competitive workforce. Vocational secondary and higher or college education are important, as due to the decrease in the number of people and the population aging it is important not to reduce the value and competitiveness of human resources. In Figure 1, the authors have developed a scheme for the acquisition of vocational education, which shows approaches through which the adult audience can acquire education.

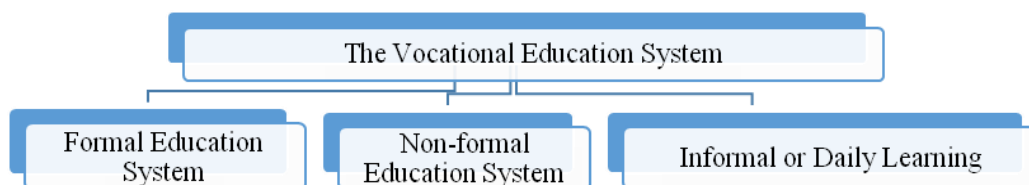


Figure 1. The Vocational Education System in Latvia. Source: MES (2018).

Vocational education competence centres and colleges, which includes all adult vocational education systems in their activities, play an important role in the implementation of high-quality and competitive adult vocational education. The authors have analysed the ways of acquiring vocational education, which are reflected in Figure 2.

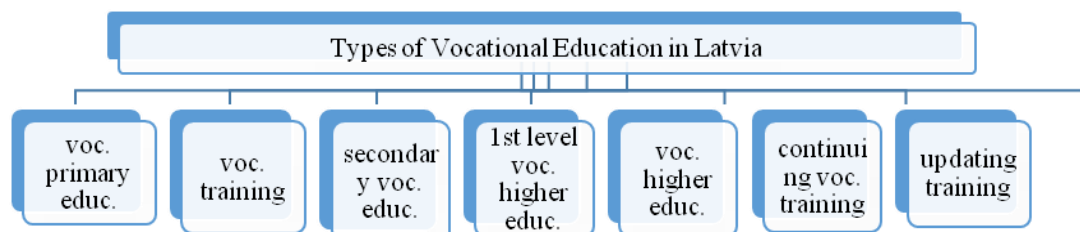


Figure 2. Types of the acquisition of vocational education in Latvia. Source: NEOD (2018).

As practice shows, adults can participate in all forms of vocational education. The demand for higher education workers is currently dominating in the labour market. It can be said that by acquiring higher education a person at any age has more opportunities to adapt to social changes and, by raising his/her qualification or retraining, to integrate effectively into the labour market.

2. Trends of the Population Aging of Latvia

Europe and Latvia are affected by a significant population aging process, where older people are a valuable and often underestimated resource that can make a significant contribution to society. In Figure 3, the authors show the main indicators of the natural movement of the population in the period of 2011 – 2016.

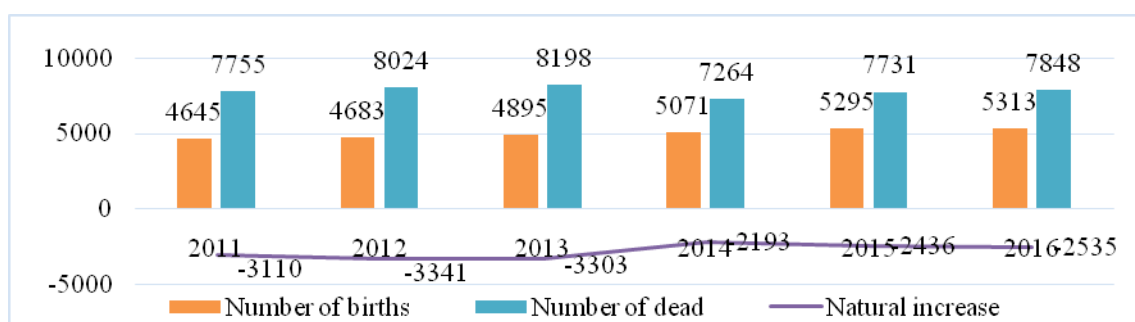


Figure 3. The main indicators of the natural movement of the population in 2011 – 2016. Source: CSB (2017)

Figure 3 shows that the natural growth in Latvia has been being negative since 2011. Changes in the number of population in Latvia in the period of 2011 – 2016 are reflected by the authors in Figure 4.

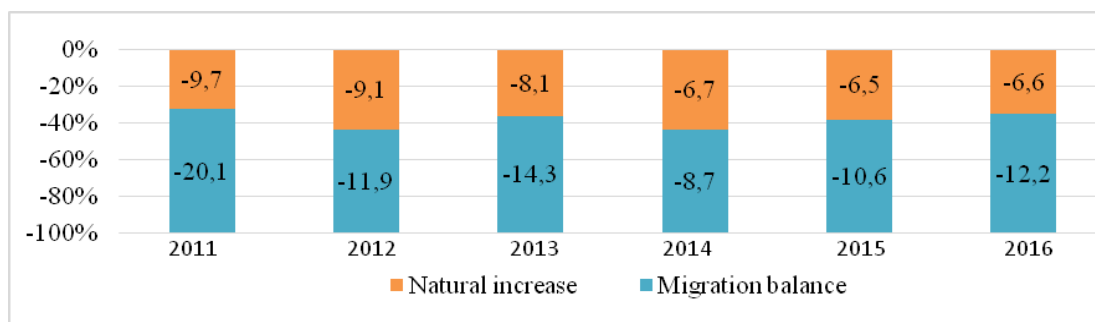


Figure 4. Changes in the number of population in 2010 – 2016, th. people.
Source: CSB (2017)

Since 2011, the number of population in Latvia has decreased by 170 thousand or 8%. Problems in a country arise when the population is unable to reproduce itself, which results in its aging. The population is aging, resulting in a ‘silver’ society, a special resource group that needs to be built up as a high-quality and competitive human capital.

3. The Role of Vocational Higher Education in Creating a High-Quality Business Environment

Environment

Professional higher education must be competitive in order to ensure a sustainable transfer of education to the business environment and to improve its quality. Given the importance of vocational higher education in the socio-economic aspect, the authors illustrate the relevance between competitive vocational higher education and the creation of a high-quality business environment as a driving force for the economic development and growth of the country.

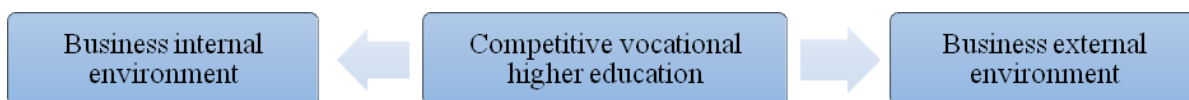


Figure 6. Relevance between the implementation of competitive vocational higher education and the quality of business environment. *Source: Created by the authors (2019).*

As a result of competitive vocational higher education, companies have access to high-quality employees and managers at different levels, ensuring more effective goals and promoting high corporate culture and ethics. Economically and financially stable companies are the basis for the country’s economic development and growth, which must be achieved in different demographic situations.

Conclusions

1. Analysing the vocational education system in Latvia, the following key conclusions:
2. Vocational education should be flexible in order to respond to the challenges of the national economy and demography.
3. There is a situation in the country where the macroeconomic goals have to be achieved through the implementation of ‘silver’ policies and economy, leading to adult education becoming one of the priorities.
4. In a situation where the development of the labour market is quality oriented but the population is aging and the number of people is decreasing, it is

important not to diminish the value of existing human resources.

Recommendations

The authors have developed a set of recommended measures for the implementation of high-quality vocational higher education in order to ensure the compliance of the existing workforce with the requirements of the national economy and labour market as a result of the population aging:

1. Adult vocational education must be directly included in the common education system. The inclusion of adult education in the education system requires the development of a new model of differentiated vocational education and the adjustment of curriculum content, taking into account the needs associated with adult education and their transfer to the business environment.

2. In the implementation of adult education at different levels, which should be a market-driven system, more emphasis should be placed directly on higher vocational or college education as workplace-based learning, because classical teaching methods and approaches are not always effective in the adult education, taking into account the needs of the adult audience.

3. The preparation of the workforce should be based on systemically developed cooperation between educational institutions, entrepreneurs, state and municipal institutions, which should result in the development of a model of cooperation between entrepreneurs and vocational education, which would prevent disproportion between education and labour market and ensure the existence of a high-quality business environment.

References

1. Central Statistical Bureau of the Republic of Latvia (2017). *Adult education*. Retrieved from: <https://www.csb.gov.lv/lv/statistika/statistikas-temas/socialie-procesi/izglitiba/meklet-tema/2214-pieauguso-izglitibas-apsekojums-2016-2017-gada> Central Statistical Bureau of the Republic of Latvia. (2017). *Population in Latvia is decreasing; the growth in Riga is observed*.

Retrieved from: <http://www.csb.gov.lv/notikumi/iedzivotaju-skaitslatvija-turpina-samazinaties-riga-verojams-pieaugums-45899.html>.

2. Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia. *The Guidelines for the Development of Education for 2014-2020* (22 May 2014) Retrieved from: <http://www.lsa.lv/wp-content/uploads/2013/03/Izglitibasattistibaspamatnostadnes.pdf>.

3. National Database on Learning Opportunities (2018). *Education System in Latvia*. Retrieved from: <http://www.niid.lv/files/izglitibas-sistema.png>.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ

Первинна соціалізація – це процес залучення дитини дошкільного віку до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвиток як цілісної особистості.

Соціалізувати дошкільника – означає збагатити його індивідуальний досвід враженнями, розвинути в ньому соціальні потреби, сформувати соціальні вміння і навички, виховувати почуття іншого, сформувати готовність та здатність працювати в команді, домовлятися, узгоджувати свою позицію, в разі потреби поступатися власними інтересами на користь соціальної групи, тобто жити обличчям до людей, умінням гармонійно вписуватися «в дитяче угруповання». Знаходити своє місце!

Особливості складного періоду соціально-економічних змін останніх років вимагають від особистості засвоєння елементарних економічних понять і набуття ринкових навичок поведінки вже з перших років життя. Так, сучасну дитину з перших років життя оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями та процесами. На сучасному етапі важко простежити за тим, що засвоює дитина у процесі спілкування з однолітками, перегляду телебачення, зі спостереження за діяльністю дорослих, та встановити відповідність такої інформації морально-етичним нормам суспільства. Сучасні соціально-економічні відносини в суспільстві спонукають дитину досить рано знайомитися з проблемами сімейної «дорослої» економіки. Відтак, виникає необхідність організовано залучати дітей старшого дошкільного віку до засвоєння основ економіки.

Процес економічної соціалізації індивіда пов'язано з його соціальними умовами різного рівня: з соціально-економічними проблемами суспільства, з повсякденним життям, яке відбувається в різних групах, з впливом різноманітних засобів, що здійснюються різними агентами соціалізації. Провідна роль належить такій формі впливу на особистість, як ввічкненість дитини в ті чи інші сфери діяльності, в яких засвоюються економічні знання і досвід економічної поведінки. Економічна соціалізація – безперервний динамічний процес економіко-психологічного розвитку особистості, який відбувається як активний внутрішньо мотивований процес прийняття особистістю умов її існування в певних соціально-економічних ситуаціях, можливість використання економічних цінностей суспільства.

Мета:

- формування довіри до навколишнього світу та почуття ініціативи;
- сприяти розвитку економічної грамотності в контексті економічного мислення;

- забезпечення системності у формуванні природозбережувальної поведінки;
- сприяти результативності у встановленні господарської діяльності дошкільника;
- виховання соціально активної та життєво зорієнтованої особистості на вимогу сучасного інформаційного простору.

На основі власного досвіду роботи створили «Кишеню-Економчик». Це справжня велика кишеня, яка поділена на 5 відділень: 1 – папір; 2 – тканина; 3 – природній матеріал; 4 – декор; 5 – цікаві речі. У верхній частині фартуха – інструменти.

Беручи за основу «Кишеню-Економчика» створено 4 майстерні:

- «Майстерня паперу»;
- «Майстерня тканини»;
- «Майстерня природного матеріалу»;
- «Майстерня декору».

Мета створення майстерень полягає в тому, щоб навчити дошкільнят раціонально, по-господарському використовувати речі, які були у вжитку; закріпити уявлення про те, що кожна річ є результатом колективної праці; підвести до усвідомлення того, що речі, до виготовлення яких докладено людських зусиль, необхідно берегти.

Організуюючи освітню діяльність, відкриваємо певну майстерню (діти працюють підгрупами):

- «Майстерня паперу» – ремонтуємо книги, створюємо аплікації, тематичні колажі, листівки з використанням різних технік (орігамі, квілінг тощо).

- «Майстерня тканини» – даємо нове життя старим речам (з речей, яких ми виростили, створюємо одяг для ляльок, виготовляємо тканинні серветки, прикраси на волосся тощо).

- «Майстерня природних матеріалів» – працює як дизайнерська студія по декоруванню та оздобленню подарунків з використанням природного матеріалу (горіхи, жолуді, шишки, крупи, насіння). Результат праці: намисто з горіхів, картини з насіння, новорічні прикраси з шишок, жолудів, виставкові композиції. Діти з задоволенням підносять свої роботи родичам, наголошуючи при цьому, що все це створено власноруч.

- «Майстерня декору» – найяскравіша і найбагатша саме тим, що наповнена руками дітей. Нічого не залишається поза їхньою увагою: пастки, блискітки, гудзики, кольорові шнурки, нитки, перлинки тощо, – всі з великим задоволенням складаються у кишеню, а саме у 5 відділення «Кишені-Економчики» для цікавих речей. Дошкільнята створюючи свої шедеври, використовують творчий, індивідуальний підхід, а тому витвори дитячих рук дивують своєю оригінальністю. А це:

- ✓ ексклюзивні килимки для чаювання;
- ✓ різноманітні картини з використанням кольорових ниток;
- ✓ підставки під олівці, задекоровані шнурком;
- ✓ сюжетні ілюстрації з гудзиків.

А ще пропонуємо використовувати майстерні в куточку самостійної художньої діяльності у другій половині дня. Куточок СХД – постійно діюче середовище, на яке відведене відповідно облаштоване місце.

Неможливо використовувати майстерні, не зачепивши такої важливої теми, як екологія. Сьогодні є очевидним для всіх, що екологічне виховання дошкільників – це не лише подання відповідних знань, а й спрямування на усвідомлення екологічної цінності природного середовища у єдності його з людиною. Таке усвідомлення ґрунтується на розміщенні залежностей, які існують у природі, впливу людської діяльності на неї і необхідності дбайливого ставлення до всіх її об'єктів. Основні форми і методи роботи по екологічному вихованні, які використовуємо:

- Бесіда – цілеспрямована, організована розмова, спрямована на формування важливої екологічної думки.
- Екскурсії поза межами дошкільного навчального закладу, наприклад: «До найближчого смітника!», мета якої: навчити дітей ще з дошкільного віку разом зі старшими сортувати сміття в різні контейнери.
- Цільові прогулянки – цінні тим, що під час проведення діти отримують знання про правила природокористування, наприклад, в квітучому саду дошкільного закладу.
- Спостереження. Дитину потрібно вчити спостерігати, а не давати їй бездумно дивитись на те чи інше явище; розглядаючи, порівнюючи, зіставляючи ми вчимось «бачити і розуміти».
- Покази слайдів, фотографій, ілюстрацій, відео з Інтернет-носіїв.

В основу вивчення економіки з дітьми покладено родинну економіку, адже, на нашу думку, тільки на її прикладі можна ознайомити дітей практично з усіма економічними категоріями, до того ж, показати роль дитини в економічних стосунках в сім'ї.

Форми роботи з батьками:

1. Колективні:

- батьківські збори — Кишеня-Економчик «у Вас вдома»;
- засідання круглого столу «Виховуємо господарів»;
- заняття-тренінг «Творчі батьки»;
- спільні свята та розваги (наприклад, свято дитячої творчості на тему: «Прощання з осінню»);
- організовуються виставки дитячих робіт на тему: «Фантазії дитини і природи».
- виставка спільних робіт «Старим речам – нове життя».

2. Індивідуальні:

- індивідуальні бесіди;
- консультація «Факти, що можуть Вас здивувати»;
- анкетування «Макулатурінг»;
- залучення батьків до життя дитячого садка, групи (бачачи зацікавленість дітей, батьки теж долучаються до створення майстерень, активно наповнюючи «Кишеню-Економчика»).

Тому головною метою педагогіки соціалізації є формування незалежної

особистості, здатної «прийняти на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу». Отже, нова соціокультурна ситуація й суспільні вимоги до особистості, якій доведеться функціонувати в їх системі, зумовлюють нові цілі, функції, дидактичні принципи й педагогічні технології.

Отож, роблячи висновки з досвіду роботи, можна сказати: знання, вміння, навички набуті в дитинстві – це коріння; чим воно міцніше – тим впевненіше почувається людина в житті.

Формування бережливого ставлення до особистих речей: одягу, іграшок, книжок, – має співвідноситись із формуванням бережливого ставлення до суспільних речей у садочку (посуд, меблі, вода тощо), а також до речей і предметів довкілля (ліхтарі, квіти, дерева тощо).

Для виховання дошкільника на сучасному етапі доцільно створення «Кишені-Економчика» та функціонування майстерень, де:

- розвиваються творчі здібності дошкільника;
- йде вторинне використання вживаних речей;
- діти осмислюють пов'язані з економікою риси: бережливість, ощадливість, працьовитість;
- починають формуватися навички раціональних дій, економного витрачання і використання матеріалів, бережливе ставлення до речей, іграшок, посібників.

Формування економічної компетенції дітей дошкільного віку є важливим завданням сучасної дошкільної освіти, вирішення якого дозволяє не тільки наближати дитину до реального дорослого життя, навчати її орієнтуватися в сьогоденні, пробуджувати економічне мислення, давати знання про нові професії та вміння розповісти про них, а й сформувати ділові якості особистості: уміння правильно орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, самостійно, творчо діяти та надалі будувати своє життя більш організовано, розумно, цікаво.

Література

1. Богуш А. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / Богуш А., Варяниця Л., Гавриш Н. та інші – Луганськ, 2006. – 78 с.
2. Екологічне виховання в ДНЗ / Трембак К.С., Шевцова О.А. Серія «ДНЗ. Вихователю». – Х. : Вид. група «Основа, 2016. – 223 с.
3. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч.IV. – 2012. – 101 с.

УДК 81 27

Іванко Т.М.

заступник директора з навчально-виховної роботи
НВК «Лозівський ЗЗСО I-III ступенів – ЗДО»
Байковецької сільської ради Тернопільської області

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ЗАКАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Україна є учасником Болонського процесу, тому адаптує систему освіти до європейських та світових стандартів, а також формує нову парадигму освіти.

Активно впроваджуються новітні технології викладання та широко використовуються мультимедійні засоби. Ці та інші якісні зміни у сфері освіти не залишаються непоміченими. Одним з головних завдань вчителів є формування в учнів соціокультурної компетенції, традицій, звичаїв, менталітету, національних особливостей, мови та мовленнєвої поведінки її носіїв. Щоб вивчити мову, насамперед потрібно розуміти менталітет та суспільство, культуру та історію, духовні та психологічні особливості людей, мова яких вивчається. У Тернопільському медичному університеті навчаються студенти-іноземці з понад 57 країн світу. Студенти адаптуються в соціокультурний простір нашої країни та активно допомагають учням НВК «Лозівська ЗОШ I-III ступенів – ДНЗ» Байковецької сільської ради у вивченні іноземних мов. Студенти з Польщі допомагають у вивченні польської мови, а студенти з США, Ірландії, Німеччини, Нігерії, Ганни, Конго, Малаві, Єгипту, Тунісу, Кенії, Намібії, Ліберії, ПАР, Сирії, Кувейту, ОАЕ, Індії та Пакистану допомагають у вивченні англійської мови.

Це є важливим чинником адаптації учнів до нової мови, культури та традицій. Живе спілкування учнів з іноземними студентами допомагає прискорити адаптацію в іншомовне та соціокультурне середовище. Дуже важливим аспектом навчання є зіставлення різних мов, культур, традицій, релігій. Саме на їхньому порівнянні можливо віднайти спільні та відмінні риси, спробувати знайти спільні ознаки. Так, порівнюючи дві різні мови, їхні граматики, походження, історичні аспекти розвитку, можна знайти нові методики викладання іноземної мови, які будуть сприяти якнайшвидшому вивченню мови.

Порівнюючи історії двох різних народів, можна прийти до висновку про унікальність та неповторність кожного народу. Порівнюючи дві різні релігії, можна прийти до висновку про одну систему цінностей.

Також важливою ознакою при вивченні іноземних мов у системі освіти є комунікація на рівні вчитель – учень. Повинен бути взаємозв'язок, взаємоповага, вміння спілкування та мистецтво викладання. При вивченні іноземних мов варто використовувати прямий метод, на відміну від граматики-перекладного методу, показувати учням, що кожна нова мова – це новий світ та нові можливості.

Вчитель повинен розуміти учня, привити йому любов до рідної та іноземних мов, нації, культури, традицій та навчити бути толерантною людиною у сучасному глобальному, багатофакторному та мультинаціональному світі.

Головною метою викладання іноземних мов є якнайшвидша адаптація школярів у іншомовний соціокультурний простір, набуття учнями історичного та соціального досвіду, вивчення ідіомів та фразеологічних зворотів, сталих виразів та конструкцій іноземних мов, успадкування духовних надбань різних націй та народів світу.

Знання іноземних мов – це ключ до успіху в сучасному світі, де спілкування іноземними мовами та обробка величезних обсягів інформації набуває все більшого значення. Інтерес до вивчення мов – традиційно великий,

бо перефразовуючи відомий вислів, можна сміливо сказати, що той, хто володіє мовами, володіє світом. [1]

Загалом, людина, яка володіє мовами, – різнобічно розвинута особистість, яка володіє кращими здібностями до вивчення нового, вільніша та більш впевнена у спілкуванні з людьми.

Учні НВК «Лозівська ЗОШ І-ІІІ ст.-ДНЗ» добре знають вислів: «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина». Адже, кожна мова – це ключ, який відкриває двері до чогось свого, до чогось нового. На базі школи працює мовний клуб, який започаткували адміністрація школи та доцент кафедри філософії та суспільних дисциплін Тернопільського державного медичного університету Кадобний Тарас Богданович.

Близько тридцяти учнів школи відвідують мовний клуб. Із нетерпінням чекають суботнього дня, бо знають, що відкриють для себе щось нове. Кожної суботи з Тарасом Богдановичем приїжджають студенти з різних країн світу, які навчаються в Тернопільському медичному університеті. Школярі вже мали змогу поспілкуватися зі студентами з Польщі, Пакистану, Нігерії, Гани, Індії тощо. Студенти допомагають у вивченні польської та англійської мов. Таким чином учні мають можливість адаптуватися до різних діалектів, збагатитися не тільки мовними виразами, ідіомами, зворотами, а й знаннями про культуру, традиції інших країн.

За два роки налагодженої співпраці підвищилася мотивація учнів до навчання, зросла якість знань учнів з англійської мови. Значно покращилася результативність участі школярів у Всеукраїнській олімпіаді з англійської мови у II та III етапах.

У 2019 році адміністрацією НВК «Лозівська ЗОШ І-ІІІ ступенів – ДНЗ» були підготовлені та надіслані документи на співпрацю з Корпусом Миру за проектом «Молодіжний розвиток». Метою проекту є краща підготовка дітей та молоді до участі у соціальному та економічному житті сучасної України через залучення у проекти і заходи, що націлено на розвиток навичок, пов'язаних з фізичним та емоційним здоров'ям, переходом до самостійності та професійної діяльності, а також виховання активної громадянської позиції.

Які очікування від співпраці з волонтером прогнозує заклад освіти? Це перш за все:

- підвищення учнівської комунікативної діяльності;
- проведення класних та позакласних заходів;
- обмін досвідом;
- допомога у підготовці учнів до предметних олімпіад з англійської мови;
- проектна діяльність.

Робота волонтера США, носія англійської мови, сприятиме розвитку комунікативних та лідерських здібностей кожного учня. Успіх не приходиться сам, його досягають найбільш наполегливі та працелюбні команди. Саме таким є наш шкільний колектив. Тож, завдяки співпраці з Корпусом Миру, успішним набуттям та обміном досвідом під час різноманітних заходів ми разом зможемо досягти високих результатів.

Учні школи мають унікальну можливість природно комунікувати, розвивати мовлення та вміння висловити свою думку і, як наслідок, ефективно вивчати мови. Адже мову потрібно розвивати та удосконалювати постійно. Це розкриває перед нами нові можливості, робить багатшим наш духовний світ.

Література

1. Іванко Т. «Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина». – Режим доступу: <http://www.te-rada.org/list/?type=view&id=6847>)
2. Редько В.Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів початкової школи: лінгво-дидактичний аспект / В.Г. Редько // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2017. – Вип.18. – 282 с
3. Редько В. Г. Молодші школярі ... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1 (3). – С. 22– 30.
4. Топузов О. М. Компетентнісний підхід – стрижень наукових інновацій у навчанні / О. М. Топузов // ОсвітаУкраїни. – 2016.

УДК 373.5.016:821.161.2]:361.31

Іванюк Т.Г.,

методист відділу методики навчальних предметів та професійного розвитку педагогів
ТОКІППО

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ: КОНСТРУЮВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ

Актуальність проблеми. Впровадження компетентнісного підходу до навчання математики передбачає перехід від знаннєвої парадигми до формування та розвитку у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний набутий досвід і досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях. Пріоритетним завданням сучасного етапу розвитку шкільної математичної освіти в Україні є визначення навчального змісту, який забезпечить розкриття ролі та можливостей математики у пізнанні та описі реальних процесів і явищ дійсності, забезпечить усвідомлення математики як універсальної мови природничих наук та органічної складової загальної людської культури. Для успішної життєдіяльності особистості важливо забезпечити розвиток видів мислення, характерних для математичної діяльності; здатність чітко та аргументовано висловлювати свої судження, оцінювати отриману інформацію, здійснювати її аналіз, робити висновки щодо використання.

Реалізація окреслених завдань найбільш ефективно досягається при врахуванні компетентнісного підходу в навчанні математики. На часі актуальною є проблема визначення основних дидактичних умов і засобів ефективно організації навчання математики на засадах компетентнісного підходу. В учительському загалі побутує думка, що компетентнісно зорієнтовані завдання з математики – це лише завдання практичного або

прикладного змісту. Як наслідок, наміри побудови освітнього процесу з математики на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів можуть бути знівельовані на початковому етапі впровадження через брак розуміння та способів реалізації окресленої проблеми.

Мета статті. Розглянуто проблему сутності компетентнісно зорієнтованих завдань, розкрито логіку їх побудови як засобу для формування предметної та ключових компетентностей школярів. Зосереджено увагу на особливостях та структурі компетентнісно зорієнтованих завдань з математики.

Визначено проблеми, які виникають у вчителів у процесі конструювання компетентнісних завдань та окреслено шляхи їх розв'язання.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. Теоретичним підґрунтям запровадження компетентнісно зорієнтованих завдань є наукові праці Б. Блума, а також розроблена ним таксономія навчальних цілей. У 2001 р. Л. Андерсон і Д. Красвол розгорнули дослідження Б. Блума, склавши більш детальний опис розумових операцій, що уміщує кожен навчальний рівень. Праці Б. Блума, Л. Андерсона і Д. Красвола стали поштовхом до активного розвитку компетентнісно орієнтованого навчання [8]. Здійснивши аналіз науково-педагогічних джерел, пропонуємо власне бачення розв'язання проблеми з опорою як на вітчизняний (В. Бевз, Н. Бібік, М.Бурда, Д.Васильєва, О. Онопрієнко, Н. Тарасенкова, О. Пометун та ін.), так і на зарубіжний (С. Бризгалова, О. Лебединцева, Л. Стрельцова, І. Шаригін) досвід.

Зауважимо, що як у дидактичній, так і у методичній літературі не повною мірою розглянуто питання розроблення системи компетентнісно зорієнтованих завдань, зокрема, її методологічних засад, принципів побудови, класифікації задач, що її складають, тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження

Компетентність зароджується і виявляється у діяльності. Тому її формування повинно здійснюватись в ході освітнього процесу через засвоєння знань, набуття вмінь та розвиток особистісних якостей, необхідних для виконання певного виду діяльності. Насамперед компетентність – це здатність і готовність особистості діяти. У поданому визначенні термін «здатність» передбачає не лише застосування отриманих, але й набуття нових знань, умінь та навичок з математики.

Означимо поняття компетентнісно зорієнтованої математичної задачі як задачі, розв'язання якої передбачає застосування набутих знань в умовах певної невизначеності, за межами навчальної ситуації, спонукає учнів до розумової діяльності, а не відтворення інформації або виконання відомих алгоритмів [2].

Компетентнісно зорієнтовані завдання – це інструмент, який забезпечує формування та здійснює перевірку сформованості предметних та ключових компетентностей особистості. Компетентнісно зорієнтовані завдання спонукають до дії, вони спрямовані не на відтворення інформації, а на організацію самостійної пошукової і творчої діяльності з метою розв'язання протиріччя між заданим і невідомим.

Такі завдання передбачають вихід за межі предметного матеріалу і мають не лише навчальну, а й життєву цінність. Вони ґрунтуються на актуальному,

цікавому для учня матеріалі, містять опис певної ситуації, яка потребує пояснення, або проблеми, яка потребує вирішення.

До ключової характеристики компетентнісно зорієнтованого завдання відносять його технологічність, що забезпечує дотримання його чіткої структури:

- стимул (*життєво важлива та цікава для учня інформація, обсягом не більше 3-4 речень, яка мотивує на виконання*);
- формулювання завдання (*кореляція умови з конкретною навчальною метою; спрямування учнів на дії, необхідні для його виконання*);
- джерело інформації (*містить необхідні дані для роботи з завданням або вказівку на спосіб їх отримання. Джерело інформації може бути представлено у вигляді алгоритму, інструкції, розгорнутого тексту.*)
- інструменти перевірки (*ключі для тестових завдань закритого типу, зразки відповідей, бланки для оцінювання групової роботи тощо. Надають можливість учням здійснити самоперевірку та взаємоперевірку*).

Функції компетентнісно зорієнтованих завдань:

- мотиваційна (*розгляд життєвої ситуації з актуальною для учня проблематикою, що забезпечує внутрішній мотив*);
- створення комфортних психологічних умов для організації і здійснення навчальної діяльності;
- активізація пізнавальної діяльності (*мобілізація мисленневих процесів*);
- організаційна (*визначення шляхів розв'язання завдання через наявний план дій*);
- формувальна (*засвоєння способів дій, вироблення умінь використовувати інформацію суміжних дисциплін*);
- оцінювальна (*застосування компетентнісно зорієнтованих завдань, тестів, запитань, задач дає можливість виявити рівень сформованості компетентності школяра*);
- світоглядна (*забезпечення інтеграції навчальних дисциплін*);
- особистісна (*створення ситуації успіху, ствердження особистих власних можливостей*).

У науковій літературі в якості основних виділяють наступні типи компетентнісно зорієнтованих завдань [3]:

- *предметні*: в умові описана предметна ситуація, для вирішення якої потрібне встановлення і використання широкого спектру зв'язків предметного змісту, що вивчається в різних розділах математики; в ході аналізу умови необхідно осмислити інформацію, представлену в різних формах; сконструювати спосіб вирішення (шляхом об'єднання вже відомих способів). Отриманий результат забезпечує пізнавальну значимість рішення і може бути використаний при вирішенні інших завдань.

- *міжпредметні (прикладні)*: в умові описана ситуація мовою однієї з предметних областей з явним або неявним використанням мови іншої предметної галузі. Для розв'язання таких завдань потрібно застосовувати знання з відповідних галузей, досліджувати умови з точки зору виділених

предметних галузей, а також здійснювати пошук відсутніх даних.

При цьому розв'язання і відповідь можуть залежати від вихідних даних обраних учнем.

- *практичні*: в умові описана практична ситуація, для вирішення якої потрібно застосовувати не тільки знання з різних предметних галузей (обов'язково включають математику), але й одержані учнями на практиці, в повсякденному досвіді. При цьому недостатньо задати тільки сюжетну фабулу, дані в такій задачі не повинні бути відірвані від реальності.

Більшість методистів-практиків пропонують здійснювати типологію математичних задач за характером їх компонентів.

За характером умови розрізняють такі типи:

- з повною умовою;
- з неповною умовою (невизначені задачі);
- з надлишковою умовою,
- з умовою, що містить протиріччя.

Задачі з повною умовою здебільшого є тренувальними або навчальними. Інші типи завдань з даної класифікації слід віднести до компетентнісно зорієнтованих.

Розглянемо ряд прикладів. Приклад умови невизначеної задачі: «У трикутнику довжина однієї сторони дорівнює 15 см, а другої – 5 см Знайдіть довжину третьої сторони». На перший погляд, задача розв'язку не має, оскільки бракує даних для її розв'язання. Однак для реалізації компетентнісного підходу у навчанні математики важливо, щоб учні не обмежувалися висновком про неможливість отримання розв'язку, а побачили можливість здійснити її розв'язання через аналіз даних. Зокрема, позначивши невідому сторону за a , можна зробити оцінку її довжини, використовуючи **нерівність** трикутника ($10 \text{ см} < a < 20 \text{ см}$). Зауважимо, що на початковому етапі розв'язування завдань, які містять нестачу даних для формування відповідних компетентностей та досягнення бажаного результату, потрібно передбачити в умові задачі допоміжне запитання, скажімо: у яких числових межах може знаходитися довжина третьої сторони?

Математичні задачі з надлишковою умовою сприяють формуванню вміння аналізувати умову, знаходити потрібні і відкидати зайві дані. При цьому зайвими можуть бути різні дані з погляду різних учнів. Наприклад, задача: «У прямокутному трикутнику катети дорівнюють 9 см і 40 см, а гіпотенуза дорівнює 41 см. Знайдіть площу трикутника». Окремі учні шукатимуть площу прямокутного трикутника через півдобуток катетів, інші – скористаються теоремою Герона. Однак, при використанні першого варіанту для обчислення площі трикутника, варто зауважити учням на важливість проведення перевірки та використання теореми Піфагора для упевненості, що цей трикутник є прямокутним.

Використання різних способів для розв'язування задач є корисним для аналізу та вибору найбільш оптимального, раціонального способу розв'язання, вироблення в учнів навичок самоконтролю, а головне, формування в них відповідних предметних і ключових компетентностей.

Задача, умова якої містить протиріччя, не має розв'язку. Важливо, щоб в учнів виробилася потреба аналізувати умову задачі на предмет протиріччя [2]. Наприклад, задача «Обчисліть площу прямокутного трикутника, гіпотенуза якого дорівнює 10 см, а проведена до неї висота 6 см» не має розв'язку, оскільки не існує такого трикутника. Розв'язування таких задач виховує в учнів потребу аналізувати умову задачі ще до початку її розв'язування, аби уникнути зайвої роботи та неправильного розв'язання.

Психологи вважають, що корисно ознайомлювати учнів не лише з процесами розв'язування задач але й з необхідністю самостійно їх складати. Це зумовлено, насамперед, практичними цілями, адже в житті людина повинна вміти самостійно формулювати проблему і для розв'язання її застосовувати математичні знання. У навчанні математики корисно пропонувати учням вправи на складання задачі, пропонуючи сюжет і тип задачі (наприклад, скласти задачу за малюнком, за конкретними числовими даними, або ж виконати певну практичну роботу для отримання інформації, трансформувати умову задачі у компетентісно зорієнтовану).

Завдання з неповними даними, з кількома можливими відповідями або такі, що не можуть бути розв'язані; конструювання об'єктів з потрібними властивостями; виконання побудов з обмеженням креслярських інструментів мотивують учня замислитись, знаходити необхідну інформацію, шукати варіанти розв'язку, виявляти певну креативність для вирішення завдання.

Для складання компетентісно зорієнтованих завдань пропонують різні підходи, зокрема за аналогією з тестами PISA рекомендують розділити їх на три рівні: (рівень відтворення, рівень встановлення зв'язків, рівень міркування). Виділення рівнів ґрунтується на рівні математичної підготовки учнів.

Перший рівень (рівень відтворення) передбачає застосування базових математичних знань у стандартних ситуаціях. Розв'язування однокрокових текстових задач, розуміння простих алгебраїчних залежностей, читання й інтерпретацію даних, представлених таблично, графічно, із використанням схем, шкал.

Другий рівень (рівень встановлення зв'язків) включає встановлення зв'язків та інтеграцію матеріалу з різних математичних тем, необхідних для вирішення поставленого завдання. Учні можуть застосовувати свої знання в різноманітних, достатньо складних ситуаціях. Вони можуть упорядковувати, співвідносити і робити обчислення, вирішувати текстові задачі. Учні можуть виконувати нескладні алгебраїчні завдання, що включають складання виразів, розв'язування систем лінійних рівнянь, визначати значення величин, використовуючи відомі формули. Вони можуть інтерпретувати інформацію, представлену в таблицях і на графіках.

Третій рівень (рівень міркування) – математичні міркування, потребують узагальнення та інтуїції. Учні можуть організовувати інформацію, робити узагальнення, вирішувати нестандартні проблеми, робити висновки на основі вихідних даних та обґрунтовувати їх. Вони можуть обчислити зміни наявних даних, пов'язані з відсотками, застосувати знання алгебраїчних понять і залежностей, скласти алгебраїчну модель нескладної ситуації. Вони можуть

інтерпретувати дані в різних таблицях і на графіках.

У чинних підручниках на даний час ще є недостатньою кількість компетентісно зорієнтованих завдань (в основному представлено завдання першого та другого рівнів).

Зручно конструювати компетентісно зорієнтовані завдання, використовуючи таксономію Блума у поєднанні із навчальними цілями.

Конструювання компетентісно зорієнтованих задач за технологією Блума

Навчальні цілі	Формулювання завдань
Знання	Знайдіть, обчисліть, розв'яжіть, покажіть, перерахуйте, назвіть, зобразіть, виміряйте тощо
Розуміння	Поясніть, опишіть, перекажіть своїми словами, сформулюйте, розташуйте у визначеному порядку, порівняйте, класифікуйте тощо
Застосування	Застосуйте, продемонструйте, дослідіть, використайте, побудуйте тощо
Аналіз	Встановіть послідовність, розбийте на частини, визначте ознаки, встановіть зв'язок, виокремте об'єкти, співвіднесіть елементи, проаналізуйте тощо
Синтез	Складіть, скомбінуйте, групуйте, об'єднайте, узагальніть, зберіть, установіть приналежність до певної групи тощо
Оцінка	Доведіть, обґрунтуйте, оцініть, переконайте, спростуйте, порекоменуйте, визначте істинність твердження тощо

Проаналізувавши інформацію з даної проблеми, робимо висновки про необхідність вирішення першочергових завдань:

1. Переосмислення підходів до навчання математики з орієнтацією на застосування отриманих знань та реалізацію цілепокладання у контексті впровадження компетентісно зорієнтованої парадигми.

2. Оновлення методичного інструментарію для забезпечення реалізації компетентісного підходу.

3. Компетентісна орієнтація у відборі змісту навчання математики.

4. Впровадження та застосування компетентісно зорієнтованих завдань на будь-якому етапі навчання як дієвого інструменту формування та перевірки набутих компетентностей у практику роботи учителів математики.

5. Конструювання системи компетентісно зорієнтованих завдань, її методологічних засад, принципів побудови, класифікації задач, що її складають.

Література

1. Бібік Н. М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз використання / Н. М. Бібік // Компетентісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – С. 45-50.

2. Глобін О.І. Компетентісно орієнтована методика навчання математики в основній школі : Методичний посібник / О.І. Глобін, М.І. Бурда,

Д.В. Васильєва, В.В. Волошена, О.П. Вашуленко, Н.Д. Мацько, Т.М. Хмара. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 245 с.

3. Глобін О.І. Компетентнісний підхід у навчанні та стандарт шкільної математичної освіти / О.І. Глобін // Математика в школі. – 2011. – № 11-12. – с. 3-7.

4. Драч І.І. – Компетентнісно орієнтовані завдання як важливий чинник формування професійної компетентності майбутніх фахівців // Вища освіта. УДК. 378.013-047.22. ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – С. 69-75.

5. Ковалева Г.С. Международное исследование PISA – 2006 / Г.С. Ковалева. – Народное образование. – 2008. – № 7. – С. 173-180.

6. Мацько Н. Д. Реалізація змістової складової компетентнісного навчання математики / Н. Д. Мацько // Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 28 – 29 березня 2013 року / Ред. кол.: Федоренко О. А., Єрмаков І. Г. (наук. ред.), Ратушна А. М. – К. : Оберіг 2013 – 608 с. – С. 408 – 412.

7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 66-72.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – С. 12.

9. Фасоля А. Компетентнісно орієнтовані завдання: новація? Імітація? А. Фасоля // Українська література в загальноосвітній школі. – 2014. – № 5. – с. 14-20.

УДК 373.5.(09) (1-87)

Ігнатенко Н. В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри всесвітньої історії та релігієзнавства ТНПУ ім. В.Гнатюка
assigay@mail.ru

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ

В останні кілька років у виступах і публікаціях українських філософів, соціологів, психологів і педагогів, а також учених, письменників, політиків та інших представників вітчизняної інтелігенції зовсім особливу актуальність виявляє проблема освіти. Навряд чи це можна вважати простою випадковістю або новою інтелектуальною модою: швидше за цим стоять якісь нові тенденції загальносвітового цивілізаційного процесу. При цьому особлива увага в будь-яких дискусіях на тему освіти приділяється як досить жорсткій критичній оцінці класичних освітніх парадигм, концепцій, моделей, інститутів, так і пошуку їх нових образів, більш адекватних сучасній культурній ситуації.

Відома нам традиційна модель освіти практично завжди була простою трансляцією культури, при тому, як правило – певної монокультури, яка у той

момент панувала в цьому суспільстві і державі. Основним змістом такого утворення зазвичай було навчання, що передбачало просте засвоєння учнями суми накопичених людством в різних областях, і, значною мірою – розрізнених знань, з метою підготовки фахівця, готового включитися в існуючі соціально-економічні інститути та комплекси. Цілком адекватними цим принциповим настановам є традиційні форми освітньої діяльності, які, будучи авторитарними за змістом, виступали визначальним орієнтиром для усіх освітніх систем і комплексів та формували освітній простір, позбавлений будь-яких установок на особистісне самовизначення, пошук себе, своїх образів думки і почуття, свого життя в цьому світі.

Сучасна культурна ситуація рішуче вимагає істотного перегляду традиційних освітніх парадигм, які виявляються неспроможними забезпечити розвиток будь-якого цивілізованого суспільства. Винятково важливе значення у розкритті дидактичних проблем сучасної зарубіжної освіти мають роботи представників української школи вчених-компаративістів, як-от: А. Богуш, М. Вашуленка, Б. Вульфсона, О. Голотюк, І. Голубовської, О. Джуринського, М. Євтуха, Г. Єгорова, М. Красовицького, М. Лещенко, О. Локшиної, З. Малькової, Л. Пуховської, О. Сухомлинської, О. Бражник, С. Гончаренка, М. Євтуха, М. Кларіна, О. Локшиної, І. Малафійка, Л. Сотниченко та ін.

Разом з тим, аналіз методичної літератури з окресленої проблеми дозволяє констатувати, що цілісного історико-педагогічного дослідження, в якому було б системно розглянуто глобальні закономірності шкільної освіти в країнах Європейського Союзу та в інших країнах-членах Ради Європи і висвітлено основні тенденції її розвитку в межах порівняльного аналізу систем шкільної освіти у контексті сучасних інтеграційних процесів, здійснено ще не було. Це зумовлює потребу виявити і схарактеризувати в порівняльному аспекті провідні напрями розвитку сучасної шкільної освіти в країнах Євросоюзу; дослідити загальні (глобальні) тенденції розвитку шкільної освіти країн Євросоюзу і визначити їхні специфічні (національні) особливості тощо.

Важливою рисою розвитку сучасної освіти є її глобальність. Ця риса відбиває наявність інтеграційних процесів у сучасному світі, інтенсивних взаємодій між державами в різних сферах суспільного життя.

Аналізуючи тенденції сучасної освіти, можна виділити два глобальні процеси, які, з одного боку, протистоять один одному, а з іншого – взаємопов'язані та доповнюють один одного. Це процеси диверсифікації та інтернаціоналізації освіти. Диверсифікація пов'язана з утворенням нових освітніх установ, із введенням нових напрямів навчання, нових курсів і дисциплін, створенням міждисциплінарних програм; зміною процедури набору учнів, методів і прийомів навчання; реорганізацією системи управління освітою, структури навчальних закладів та порядку їх фінансування.

Інтернаціоналізація освіти, навпаки, спрямована на зближення національних систем, пошуку і розвитку у них спільних універсальних концептів і компонентів, тих загальних підстав, які складають основу розмаїття національних культур, сприяючи їх взаємозбагаченню [1]. Інструментами інтернаціоналізації виступають обмін учнями, студентами, вчителями,

викладачами і дослідниками, визнання дипломів і вчених ступенів, загальні стандарти освіти та ін.

Процеси диверсифікації та інтернаціоналізації освіти не суперечать, а швидше взаємодоповнюють один одного, визначаючи розвиток освіти і вносячи внесок у досягнення високих стандартів.

Формування Європейського освітнього простору визнано основним завданням діяльності ЄС в освітній сфері [2, с. 196]. У цьому процесі ЄС приділяє значну увагу «ціложиттєвому навчанню» (lifelong learning), здатному допомогти європейцям покращувати або змінювати кваліфікацію упродовж всього життя, і, відповідно, краще інтегруватися на динамічному ринку праці Європи [3]. Задля досягнення цієї мети школи повинні запропонувати більш індивідуалізований підхід до кожного з учнів, а діти, що залишають школу раніше, повинні мати гідний «другий шанс» у професійному навчанні [4].

Реформування української системи освіти відповідно до світових тенденцій та інтеграції української школи до європейського освітнього простору потребує максимальної концентрації зусиль влади на низці першочергових завдань, таких як: оновлення змісту середньої освіти; оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів; інформатизація навчально-виховного процесу; започаткування традиції навчання протягом життя.

Отже, шкільна освіта є основною ланкою у становленні й розвитку молоді особистості, у формуванні її характеру, патріотичних рис, громадянської позиції. Однак процеси реформування української освіти, що нині започатковані на всіх її рівнях, не повною мірою враховують важливість базової ланки освіти, її вагомість у забезпеченні якісного життя людини, а відтак адекватного вимогам часу розвитку суспільства та держави. Серед нерозв'язаних проблем мають місце такі: неповне забезпечення рівного доступу всіх громадян до якісної освіти, посередня успішність вітчизняних школярів, що підтверджується незалежним зовнішнім оцінюванням і міжнародними порівняльними дослідженнями навчальних досягнень учнів, недостатньо повне та якісне забезпечення навчального процесу програмами, підручниками, дидактичними засобами, комп'ютерною технікою, неефективна реалізація ідеї профільного навчання у старшій школі, незадовільна матеріальна база шкіл тощо.

Тенденційно концептуальні засади розвитку української шкільної освіти зосереджені навколо заміни парадигми «освіта – навчання» на парадигму «освіта – становлення»; перетворення знань в основний суспільний капітал; розвиток концепції безперервної освіти; поступове зміщення пріоритетів від суб'єкт-суб'єктного до особистісно-орієнтованого навчання; інтернаціоналізація освіти відповідно до всесвітніх процесів глобалізації.

Література

1. Атаян А. М. Информационная культура личности как условие существования и развития в информационном обществе. – Владикавказ: ВИУ. URL: <http://www.fio.ru>
2. Мусис Н. Усе про спільні політики Європейського Союзу. Київ :

К.І.С., 2005. – 465 с.

3. Соуза Е.Г. Університет ООН: глобальна місія. *Перспективи: питання освіти*. – 1990. – № 3. – URL: <http://ua-referat.com>

4. «Економіка знання» починається в школі: європейська шкільна реформа 07.07.2008. – URL: <http://www.eu-edu.org/news/info/34>

УДК 372.851.

Ількевич Т.І.,
викладач фізики та астрономії ДПТНЗ
«Тернопільське вище професійне училище
сфери послуг та туризму»,
ilkevich.tanya@gmail.com

ДОСЛІДНИЦЬКО-ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ – ОДИН ІЗ ЕФЕКТИВНИХ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Виклики сьогодення спонукали визначити мету повної загальної середньої освіти як всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких – компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, екологічна компетентність, компетентності, пов'язані з ідеями здорового способу життя. Ця мета в загальній середній освіті найбільш ефективно може бути реалізована на уроках фізики та астрономії, оскільки метою цієї галузі є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу [4, с. 3-6], [3,4],[6].

Вважаю, що одним із ефективних засобів формування компетентностей є дослідно-проектна діяльність. Виконання освітніх проектів з курсу фізики та астрономії передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність учнів, спрямовану на отримання самостійних результатів під керівництвом учителя. У процесі вивчення різних тем окремі діти, або групи, упродовж певного часу розробляють навчальні проекти. Учитель здійснює управління такою діяльністю і спонукає до пошукової діяльності вихованців, допомагає у визначенні мети, завдань навчального проекту, орієнтовних методів/прийомів дослідницької діяльності та пошуку інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних завдань. Учні самостійно, або разом із учителем, обирають форму презентації, захисту отриманих результатів. Оцінювання проектної діяльності здійснюється індивідуально, за довільною системою [3, с. 83-84], [2;3], [4].

У своїй педагогічній діяльності надаю перевагу таким типам проектів:

- творчі проекти. Не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – рукописний журнал, альбом, колективний колаж, відеофільм, творчий вечір, свято. Мої учні працювали над такими проектами як: «Музика у житті Альберта Ейнштейна», «Фізика і лірики», «Сучасні фізики – хто вони?»;

- інформаційні проекти, спрямовані на здобування інформації про будь який об'єкт, явище, та ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів, їхнім модулем («Видатні постаті мого краю», «Вони творці космічної ери» і т. д.);

- практико-орієнтовані проекти. Результати діяльності учасників чітко визначено з самого початку, він орієнтований на соціальні інтереси учасників (документи, програма, рекомендації, проект закону). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників із визначенням функції кожного з них. Особливо важливими є хороша організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх упровадження у практику («Чи готові ми відмовитись від пластику у побуті і яким чином?», «Капілярні явища та їх значення при проведенні ремонту житлових приміщень»);

- дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, визначення соціальної значущості, продуманості методів, у тому числі експериментальних методів обробки результатів. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження і мають відповідну структуру: визначення мети дослідження, аргументація її актуальності, визначення методології дослідження, висунення гіпотез розв'язання проблеми і намічення шляхів її розв'язання. Мої учні працювали над такими дослідницькими проектами: «Чи є питною вода у кранах тернопольян?», «Місце полімерів у сучасному перукарському мистецтві», «Побутові відходи – екологічна проблема чи сировина для альтернативних джерел енергії?» [2, с. 14-15], [1; 2], [3].

Проектні технології посідають вагоме місце в діяльності сучасного педагога та учнів, оскільки дають змогу використовувати всі кращі ідеї традиційної та сучасної методики викладання. Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів: індивідуальну, групову або колективну, яку учні виконують упродовж певного часу [1, с. 78-79], [2; 3], [4].

Література

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 176 с.
2. Методика навчання фізики у старшій школі: навч. посібник./ за редакцією В.Ф. Савченка. – К.: ВЦ «Академія», 2011. – 296 с.
3. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць/автори-уклад. Н.П. Наволокова, В.М. Андрєєва. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 117 с.

4. Фізика і астрономія. 7-11 класи: навчальні програми, методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 н.р. / Укладач С.С. Фіцало. – Х.: Видавництво «Ранок», 2018. – 320 с.

УДК 371.048.4

Кавецький В. Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
ТОКІППО
vikkav@ukr.net

УРАХУВАННЯ НАПРЯМІВ САМОПІДГОТОВКИ ОПТАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ПЕДАГОГІВ

Відповідно до Закону України «Про освіту», головною метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству [1]. Тож одним із найважливіших завдань, які стоять перед сучасними закладами загальної середньої освіти, є підготовка учня до свідомого вибору напрямку професійної діяльності, у якій він зможе повноцінно реалізувати свій потенціал.

Проблемою формування готовності до професійного самовизначення займалися і займаються чимало дослідників [3]. Психолого-педагогічним основам підготовки молоді до свідомого вибору професії присвятили праці Л. Йовайша, Є. Клімов, М. Захаров, Г. Костюк, В. Моляко, Є. Павлютенков, М. Пряжніков, М. Тименко, Б. Федоришин, М. Янцур та ін. Є. Борисова проаналізувала проблеми психологічного супроводу на початковій стадії оптації, В. Осадчий визначив педагогічні засади профконсультування засобами Інтернету, О. Вітківська визначила психологічні умови профсамовизначення випускників шкіл у процесі профконсультації. Г. Лещук охарактеризувала основні форми та методи профорієнтаційної діяльності соціального педагога. Г. Валеєв і А. Войтко розглянули особливості підготовки студентів педагогічних ЗВО до профорієнтаційної роботи. Водночас недостатньо дослідженою є проблема формування у вчителів налаштування проводити профорієнтаційну діяльність на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – установка на активність самого оптанта, урахування його позиції щодо професійного самоздійснення.

Тож метою статті є зіставлення міркувань педагогічних працівників щодо особливостей процесу професійного самовизначення оптантів із самоаналізом напрямів самопідготовки учнів різних вікових категорій до вибору професії.

З метою аналізу позицій учителів щодо проблеми підготовки оптантів до вибору фаху було проведено відповідне анкетне опитування педагогічних працівників, а також дослідження особливостей розв'язання учнями

7, 9, 11 класів Тернопільської області завдань, пов'язаних із вибором ними напряму професійної самореалізації в 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 роках, що дало змогу проаналізувати цей аспект у часовому розрізі. Насамперед зазначимо, що найпопулярнішими професіями серед учнів усіх досліджуваних часових періодів є спеціальності медичної, юридичної та економічної сфер та професій IT-галузі. Водночас серед хлопців 7 класу у 2017 році, на відміну від опитаних інших вікових категорій, зафіксовано тенденцію на опанування відносно нового напряму професійного самоздійснення – відеоблогера (7,4%) а серед дівчат досить популярною є фах візажиста (7,9%). Також серед дівчат 7, 9 та 11 класів чимало тих, хто в майбутньому прагне опанувати педагогічні спеціальності. Школярі в переважній більшості при виборі майбутнього фаху надають перевагу професіям, що потребують вищої освіти, нехтуючи робітничими спеціальностями. Водночас юнаки, які в майбутньому прагнуть опанувати професії реалістичного типу, серед обраних найчастіше називають фах водія, автомеханіка, спеціальності будівельної сфери, а дівчата – перукаря, кухаря тощо. Зауважимо, що якщо фактично кожен учень 7 класу назвав професію, яку бажає опанувати в майбутньому, то серед опитаних учнів 9 та 11 класу кожен 5-10 не зміг це зробити. Зіставлення переліку обраних опитаними професій з уявленнями педагогічних працівників про спеціальності, яким надають перевагу школярі, показало, що вчителі добре поінформовані стосовно цього питання: перелік найпопулярніших професій серед опитаних старшокласників збігається з тими, які вказують освітяни.

Аналіз обізнаності учнів 7 класу щодо обраної професії показав, що більшість із них вважають себе найкраще поінформованими щодо змісту майбутньої професії (від 48,7% у 1999 р. – до 63,4% у 2014 р.) і умов праці (від 48,5% у 2017 р. – до 55,2% у 2005 р.). На свою обізнаність щодо оплати праці вказало від 26,6% респондентів у 2011 р. – до 56,4% у 2005 р.) а щодо способів праці: від 38,7% у 1999 р. – до 52,4% у 2014 р. Найменше учні 7 класу орієнтуються щодо перспектив росту (від 25,4% у 2011 р. – до 33,2% у 2017 р.) і щодо необхідних професійних якостей: від 16,2% у 2005 р. – до 26,3% у 2014 р.

Схожі тенденції зафіксовано [2] і серед відповідей старшокласників: значна частина дев'ятикласників зазначила, що орієнтується в змісті майбутнього фаху: від 38,7% у 1999 р. – до 65,1% у 2017 р., поінформовані щодо умов праці (від 31,2% в 2014 р. – до 49,2% у 2005 р.) і способів праці (від 31,3% у 1999 р. – до 44% у 2011 р.). Значно менше учнів повідомили про свою обізнаність щодо перспектив професійного зростання і професійно важливих якостей. Випускники шкіл також виявилися найбільш поінформовані щодо змісту майбутньої професії (від 41,2% у 2008 р. – до 67,3% у 2014 р.) та умов праці (від 32% у 2008 р. – до 57,6% у 2005 р.). Водночас про свою обізнаність щодо перспектив професійного зростання зазначило від 26% респондентів у 2011 р. – до 46% у 2005 р., а щодо оплати праці: від 23,4% у 2011 р. – до 42,6% у 1999 р. Найменше школярам відомо про професійні якості, необхідні для успішної діяльності за фахом.

Опитані нами педагогічні працівники вважають, що основним джерелом, з якого учні дізнаються про майбутній фах, є батьки (55,4%) та Інтернет-ресурси (39%), що загалом відповідає дійсності. Так, аналіз напрямів самопідготовки оптантів до майбутньої професійної діяльності показує, що найчастіше учні 7 класу намагаються здобути більше знань щодо обраного фаху: опрацьовують різноманітні інформаційні джерела (від 37,6% у 2017 р. – до 47,4% у 2011 р.), намагаються практично вивчити специфіку майбутньої професії: від 26,8% у 2011 р. до 42,1% у 2017 р. Також серед семикласників чимала частка тих, хто прагне розвинути в себе професійно значущі якості: від 26,7% у 1999 р. – до 42,9% у 2011 р. Дев'ятикласники теж намагаються більше дізнатися про майбутніх фах: від 34,2% у 2005 році до 46,5% у 2011 р. Зафіксовано намагання певної частки учнів 9 класу здійснити професійні проби: від 21% у 2011 р. – до 37,8% у 2005 р. Цікаво, що якщо про свою інформованість про необхідні для майбутнього фаху якості вказав лише кожен 8-10 оптант, то вже кожен 4-5 дев'ятикласник (від 18,7% у 1999 р. – до 24,2% у 2017 р.) намагається сформувати в себе ПВЯ. Окремі учні зазначають, що заняття у відповідному гуртку дозволяє їм здійснювати підготовку до обраної професії.

Основний напрям підготовки випускників шкіл до майбутньої професійної діяльності – це пошук інформації про майбутній фах (від 28% у 1999 р. – до 44,2% у 2005 р.: розпитування про нього батьків і знайомих, пошук інформації в Інтернеті, читання відповідної літератури тощо). Утім, як свідчать їхні відповіді на поставлені запитання, така форма пізнання світу професії не є ефективною. Доброю ознакою є прагнення школярів набувати практичних умінь і навичок з обраного фаху: таких зафіксовано від 26,8% у 2011 р. – до 40,3% у 2014 р. Кожен дев'ятий-десятий оптант зовсім не готується до майбутньої професійної діяльності: від 10,7% у 2011 р. – до 13,2% у 2005 р. [2].

З точки зору педагогічних працівників, до напрямів підвищення ефективності профорієнтаційної діяльності в ЗЗСО належать: організація зустрічей із представниками професій; оптимізація навчального процесу: введення предметів профорієнтаційного спрямування, введення в штатний розпис посади профконсультанта, спеціально уповноваженої особи, яка б спрямовувала свою діяльність власне на підготовку молоді до професійного самовизначення; належне профінформаційне забезпечення оптантів, їхніх батьків і шкільних профорієнтаторів, відповідна підготовка педагогічних працівників до здійснення профорієнтаційної діяльності; урахування потреб ринку праці і взаємодія з представниками центрів зайнятості, налагодження співпраці з усіма інституціями соціалізації молоді і, насамперед, з батьками оптантів, збільшення мережі гуртків; наявність якісного інструментарію для профдіагностичної діяльності. Водночас частина педагогічних працівників вважають, що важливо впроваджувати такі форми і методи профорієнтаційної роботи, які стимулювали б активність самого оптанта: створення умов для можливості вибирати навчальні предмети самими учнями і забезпечення ефективної профілізації школи; створення можливостей для здійснення оптантами професійних проб тощо. Акцентуємо увагу на останньому

положенні, оскільки оптанти часто наголошують на прагненні спробувати свої сили у практичній діяльності з того чи іншого професійного напрямку. Також чимало педагогів вказують на ефективність тренінгових занять, спрямованих на формування активної позиції учнів щодо власного професійного самовизначення.

Підсумовуючи зазначимо, що важливо зорієнтувати педагогічних працівників на здійснення профорієнтаційної діяльності на засадах педагогіки партнерства, зокрема, спрямування своїх зусиль на створення умов для забезпечення оптантів профорієнтаційними матеріалами, стимулювання в них бажання займатися самопідготовкою до майбутнього фаху, формування в учнів компетенцій, необхідних для ефективного профсамоздійснення (здатність самостійно створювати профплан і приймати рішення, ефективне емоційне включення в проблему вибору фаху тощо). Перспектива подальших наукових розвідок вбачається в створенні ефективної цілісної профорієнтаційної моделі, яка передбачатиме об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін на створення оптимальних умов для формування активної позиції оптантів щодо професійного самовизначення.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Кавецький В. Є. Урахування особливостей розвитку соціально-професійних орієнтирів учнів при забезпеченні готовності оптантів до професійного самовизначення // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Старобільськ: Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2017. – №8 (313). – Ч. 2. – С. 70–77.
3. Професійна орієнтація : підручник [для студентів] / Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М. ; [за ред. О. М. Ігнатович]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 240 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТЕНЦІАЛУ КОЛЕДЖІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Освіта виступає основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави та розглядається як основна запорука майбутнього України [3]. Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає переосмислення підходів до організації освітнього процесу у коледжах як закладах I-II рівнів акредитації, які знайшли своє відображення у нормативних документах (законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», державних національних програмах «Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 р.», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період 2012 – 2020 р.р.)). Відповідно до цих документів у освітній системі коледжів особливого значення набувають вивчення загальноосвітніх дисциплін, які здатні дати майбутнім фахівцям можливість зрозуміти багаторівневість буття, поглибити професійне мислення, забезпечити цілісність і системність світосприйняття. Основною цінністю у професійній підготовці студентів коледжів мають стати світоглядні позиції, які передбачають формування стійких моральних ідеалів та професійної культури особистості. У цьому контексті освітній процес у коледжах потребує вдосконалення шляхом впровадження педагогічних інновацій, які б позитивно впливали на формування особистісних та професійно-значущих якостей майбутніх фахівців у системі неперервної професійної підготовки.

Відзначимо, що теоретичні та методичні засади неперервної професійної освіти знайшли своє відображення у працях С. Гончаренка, Н. Ничкало, С. Сисоєвої. Організацію освітнього процесу в коледжах вивчали В. Дьомін, Є. Маратканова, С. Матвійчина, А. Похресник, К. Соцький, М. Шик та ін. Однак, становлення коледжів як нового типу навчальних закладів, організація освітнього процесу у цих закладах проходить доволі неоднозначно, а тому потребує додаткового вивчення. У цьому контексті було поставлено завдання узагальнити інформацію щодо вагомості коледжів як закладів, що забезпечують неперервність професійної підготовки.

Насамперед акцентуємо увагу на тому, що сучасний освітній простір потребує створення відповідних умов для реалізації неперервної професійної

освіти, що передбачає поєднання фахової підготовки майбутнього фахівця з ґрунтовною загальноосвітньою підготовкою. У контексті зазначеного актуальною є теза про цілеспрямоване та системне забезпечення неперервності навчання протягом усього життя, що ґрунтується на підвищенні освітнього рівня від «молодшого бакалавра» до «магістра». Виходячи з цього, у структурі вищої освіти коледжі є ефективною формою організації неперервної професійної підготовки фахівців, де закладається фундамент у професійній підготовці, та формуються її основи. Крім того, здійснюючи професійну підготовку фахівців, коледж забезпечує адаптацію студентів до навчання у закладах вищої освіти для здобуття найвищого освітнього рівня «магістра».

У доповіді Європейського фонду освіти Ради Європи «Вища і професійна освіта в Центральній і Східній Європі» акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку європейського ринку праці падає попит на некваліфіковану робочу силу, натомість ростуть вимоги до кваліфікованих фахівців середньої ланки. Наголосимо, що до таких фахівців належать дипломовані випускники коледжів. Тобто, у сучасних умовах розвитку професійної освіти підвищується соціально-культурна значущість коледжів, як закладів вищої освіти, що успішно задовольняють освітні потреби особистості та суспільства, здійснюючи професійну підготовку. З огляду на зазначене, вимогою часу є така організація освітнього процесу в коледжах, що повною мірою узгоджується із загальноєвропейськими стандартами підготовки фахівців. У цьому контексті необхідно створити сприятливі умови для навчання й виховання студентів, які будуть професійно придатні для роботи в освітній галузі. Ми погоджуємося із висновками С. Матвійчини [2], К. Соцького [4] та М. Шик [5] стосовно того, що коледжі в останнє десятиліття набули нових рис, стали багатопрофільними, суттєво розширили спектр спеціальностей відповідно до сучасних вимог ринку праці тих регіонів де вони безпосередньо функціонують.

Вважаємо, що коледж «приходить» в Україну тому, що цей тип навчальних закладів найбільш відповідає тим соціально-економічним умовам, у яких знаходиться наша країна. Процес утворення коледжів протікає динамічно і відрізняється високою стабільністю. У цілому, гуманістична парадигма освітнього процесу у цих закладах «передбачає розвиток і реалізацію природного потенціалу студента через пошук внутрішніх резервів саморозвитку» [2, с. 120]. Як доводить О. Жерновнікова [1], коледжам нині характерна багатовекторність та багатопрофільність, що дає їм змогу максимально забезпечувати потребу регіонів у кадрах.

Таким чином, нині коледжі можна вважати найбільш адаптованими закладами до нових соціально-економічних умов, адже вони максимально інтегровані в регіональні освітні комплекси та ефективно реалізують багаторівневі профільні освітні програми. Провідною ідеєю розвитку коледжів є життєва необхідність у професіоналізації населення. Вони забезпечують високу якість професійної підготовки, перехід від технологічного підходу в розвитку системи професійної освіти до соціально-педагогічного, гуманітарного. Саме в коледжах закладаються основи для подальшої

самоосвіти й формування конкурентноздатності. Ці заклади дозволяють повною мірою реалізувати принцип наступності та неперервності освіти, позитивно впливають на розвиток у студентів здатності самостійно здобувати знання, навчати студентів раціонально планувати свій професійний шлях.

Література

1. Жерновникова О. А. Специфіка дидактичної підготовки студентів математиків педагогічних ВНЗ до роботи у коледжах та професійних ліцеях. *Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць; Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. – Х. : Щедра садиба плюс, 2014. – Вип. 45. – С. 97–105.
2. Матвійчина С.В. Особливості організації навчального процесу в коледжах та можливості предметів природничого циклу у саморозвитку студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2014. – №32. – Ужгород. – С. 118–120.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Соцький К. О. Структура готовності студентів медичних коледжів до професійного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія. Педагогіка. Тернопіль: ТНПУ, 2014. – №1. – С. 55–62.
5. Шик М. П. Індустріально-педагогічний коледж в системі педагогічної освіти. *Проблеми освіти*. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 42. – С. 110–118.

УДК 376.36

Кашуба З.Б.,

музичний керівник Тернопільського ЗДО №19
zorianna.kashuba@gmail.com

ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти важливим є формування базових якостей «маленької» особистості. Повноцінний розвиток та особистісне становлення дитини дошкільного віку може бути здійснено завдяки ефективній та злагодженій співпраці з цілою командою вихователів, завідувача, музичного керівника, фізичного інструктора та інших працівників дошкільного закладу [2, с. 17]. Варто пам'ятати та водночас виховувати, формувати у дошкільників довільність усіх психічних, пізнавальних процесів; ініціативність у думках, висловлюваннях; самостійність у діях, поведінці, вчинках; самосвідомість власного «Я»; самооцінку власних переваг та недоліків; безпечність власної поведінки у складних ситуаціях; самоставлення та саморозуміння; свобода поведінки; відповідальність у різних дитячих справах, учинках; креативність у різних пропозиціях, творчих фантазіях.

Базовий компонент дошкільної освіти України ґрунтується на основних положеннях Міжнародної Конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства» тощо.

Засадами нового Базового компонента дошкільної освіти є:

- визнання самоцінності дошкільного дитинства, його особливої ролі в розвитку особистості;
- збереження дитячої субкультури;
- створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей;
- пріоритет повноцінного проживання дитиною сьогодення у порівнянні з підготовкою до майбутнього етапу життя;
- повага до дитини, врахування індивідуального особистого досвіду дошкільника;
- компетентнісний підхід до розвитку особистості, збалансованість набутих знань, умінь, навичок, сформованих бажань, інтересів, намірів та особистісних якостей та вольової поведінки дитини;
- надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості, формування у дітей вміння узгоджувати свої інтереси з колективними;
- формування у дошкільників цілісної, реалістичної картини світу, основ світогляду [1, с. 17]

Одним із важливих педагогічних засобів впливу на особистісне становлення «Я» та психічного розвитку дошкільника є театралізована діяльність із музичним супроводом. Вона розвиває творчі можливості, таланти дітей; здатності творчо мислити, аналізувати; розуміти; відчувати; фантазувати; уявляти; мріяти; позитивно сприймати красу музики, чарівного слова; бажання себе проявляти в різних ролях; упевнено себе почувати та вмінні по-різному себе презентувати на музичних заняттях.

Вважаю, що театральне мистецтво – це магія досконалості, неперевершеності, вишуканості дитини спробувати себе в мистецтві, не докладаючи надмірних емоційних, вольових, інтелектуальних зусиль, що водночас характеризується успіхом. Завдяки театралізованій діяльності дошкільники мають змогу ознайомлюватися з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, фарби, звуки, емоції, а вміло поставлені питання змушують їх думати, аналізувати, міркувати, спостерігати, робити певні висновки. Театральна діяльність збагачує дітей дошкільного віку інтелектуальним розвитком, робить їх більш виразними у своїх висловлюваннях, сміливими, впевненими у собі, удосконалюється звукова культура її мови, інтонаційний лад [4, с. 18]. Можна стверджувати, що театралізована праця є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини-дошкільника, залучає її до духовних цінностей, а також закладаються «підвалини» до формування моральних чеснот.

Організація театральної діяльності в закладі дошкільної освіти має на меті визначення цілей та завдань, які варто реалізовувати спільними діями з дошкільниками. **Метою** мого дослідження є: залучення дітей дошкільного віку до творчої діяльності шляхом ознайомлення з театральним, музичним

мистецтвом, використання елементів театралізації на заняттях для саморозкриття їх здібностей та обдарувань, формування мовленнєвої, мисленнєвої компетентності, формування національної свідомості та емоційних почуттів до своєї країни, відчуттів власної гідності та свідомого їх розуміння «Я» – українець.

У зв'язку з поставленою метою, нам необхідно вирішити такі **завдання**:

- ознайомити дітей дошкільного віку з різними видами мистецтва, а саме театрального та музичного;
- виховувати ціннісне, відповідальне та чуйне ставлення до себе, інших, праці;
- навчити дітей позитивно сприймати театральні дії, інсценівки, розуміти, відчувати, адекватно реагувати та музичні та театральні «відтінки» на занятті;
- розвивати вміння «занурюватися» в сценічний образ спонтанно, миттєво реагувати на театральні виклики;
- розвивати вміння імпровізувати, швидко брати на себе різні ролі;
- розвивати вміння «підігрувати» один одному, розуміти емоційний світ іншого, допомагати, підтримувати у сценічних образах;
- навчити дошкільників використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування та їх поведінки на музичному занятті;
- розвивати емоційний інтелект (світ емоцій, почуттів, переживань, вражень);
- формувати вміння працювати в команді, гурті, спільними зусиллями досягати успіху на музичному занятті;
- навчити дітей долати «маленькі» труднощі на музичному занятті;
- сформувати вміння слухати та чути один одного, поважати себе та інших;
- навчити дітей позитивно себе презентувати (діями, вчинками, поведінкою, спілкуванням);

Згідно вище окреслених завдань, я використовую у своїй роботі таку інноваційну форму, як плейбек-театр («відтворення» – різновид інтерактивного театру імпровізації, що складається з двох основних практик: розповіді глядачами особистих історій на публіку та миттєвої художньої інсценізації акторами цих розповідей у специфічних формах).

З метою реалізації поставлених завдань я використовую у своїй роботі таку інноваційну форму як **плейбек-театр** («відтворення» різновид інтерактивного театру імпровізації, що складається з двох основних практик: розповіді глядачами особистих історій на публіку та миттєвої художньої інсценізації акторами цих розповідей). Playback-театр – це одна з форм сучасного некласичного театру. У перекладі з англійської «playback» означає «відтворення». На відміну від традиційного театру, плейбек-театр не має літературних сценаріїв. Усе дійство відбувається спонтанно і без підготовки у супроводі музики. Група дітей («глядачі») розповідають свої життєві історії, а «актори» (інша група дітей) відразу їх грають, імпровізуючи, завдяки чому виникає унікальна психологічна взаємодія між усіма учасниками. Музичний

плейбек-театр – це простір, у якому кожна дитина має шанс бути почутою, тут розповідь «глядача» оживає так, що всі учасники дійства стають єдиним цілим [3, с. 114]. На мою думку, така форма колективної взаємодії дуже об'єднує дітей, передусім тому, що будується на грі й емоційних переживаннях, допомагає розібратися у складних та конфліктних ситуаціях. Вона є набагато кориснішою, ніж інші методичні заходи, бо кожна зустріч малята глибоко проживають, а отже, на довше запам'ятовують. Актори на сцені розігрують історії, які розповідають глядачі прямо із залу. Це і невеликі замальовки з життя, і довгі історії з різними персонажами і подіями, і мрії, і фантазії, і навіть сни. Дійство плейбек-театру зазвичай називають «перфорансом», оскільки в ньому акцент не на результаті, а на процесі творчості, з чого випливає безпосередня цінність дій дітей у режимі реального часу: розповіді глядачів, і гра акторів, музикантів, і реакції ведучого та всіх присутніх є великою мірою непередбачуваними, спонтанними. У дошкільному плейбек-театрі діти можуть виразити все, що їх турбує: емпатію, доброту, тривогу, радість, любов, милосердя і т. д. Музика є невід'ємною складовою частиною плейбек-театру, органічним компонентом вистави, що підкреслює основну ідею твору, допомагає розкрити характери дійових осіб [6, с. 21].

Підсумовуючи, можу сказати, що на музичних заняттях я домоглася, щоб мої вихованці були добрими, щирими, емоційними; навчила їх проявляти правдивість і відвертість у словах, діях, емоційних реакціях; навчила їх презентувати себе цікаво, кумедно, смішно; «підігрувати», швидко вживатися в різні ролі; творчо включатися в музично-театральний процес; намагатися допомагати один одному; імпровізувати; позитивно та емоційно грати різні ролі, історії. Я переконана, що дітям дошкільного віку доволі легко ставати «акторами» та «глядачами», якщо з ними періодично працювати з різними інноваційними технологіями. У музично-театральних дійствах я бачу «маленьких акторів» з розумними очима та мудрими дорослими словами, діями, вчинками.

Любов до театру стає яскравим спогадом дитинства, відчуттям свята, проведеного разом з однолітками, батьками і педагогами у незвичайному чарівному світі. І поки наші діти малі, важко сказати, ким вони стануть: інженерами чи художниками, математиками чи поетами. Але важливо, щоб кожен, у якій би галузі він не працював, міг розуміти, любити і творити прекрасне.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. Наук.; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В. та ін. — К., 2012. — 26 с.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкільля» (нова редакція) / О. І. Білан; за заг. ред. О. В. Низковської. — 2017. — 256 с.
3. У світі музики: розробки для дітей 4-6 років / А.М. Гелунова, В.В. Чиркіна. — Х.: Основа, 2008.
4. Шик Л.А. Художньо-естетичний розвиток — Х.: Основа, 2011.

5. Шуть М. Організація дитячих свят. – К.: Шк. світ, 2010.

6. Педагогічний плейбек. Ефективний засіб ситуаційного навчання педагогів І.А. Кондратець // Дошкільне виховання. – 2017 – №2. – С. 20-24.

7. Сучасні підходи до організації свят і розваг. Методичні рекомендації / А.Шевчук // Дошкільне виховання. – 2000. – №3.

УДК 377.36:004.4 27

Кашук Н.В.,
викладач суспільних дисциплін ДНЗ
«Подільський центр ПТО»
natka.3009@yandex.ru

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В ЗАКЛАДАХ П(П)ТО

На початку ХХІ століття через швидкий технологічний розвиток все більше почали приділяти уваги різним медіа-ресурсам та впроваджувати в наукове середовище різні види мультимедійних засобів.

Мультимедійна технологія – це технологія, яка дозволяє за допомогою комп'ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну даними, відомостями.[1]

Використання мультимедійних технологій на уроках історії, громадянської освіти, основ правових знань та трудового законодавства дають можливість збільшити доступ до методичних матеріалів, урізноманітнити навчальний процес своєю наочністю, краще сприймати і засвоювати матеріал. Активне впровадження в систему професійної (професійно-технічної) освіти мультимедійних засобів охопило напрямки як теоретичного, так і практичного навчання. Але для отримання максимально позитивних досягнень викладач повинен вдало поєднувати вербальний та візуальний матеріал.

Мультимедійні засоби за призначенням і виконуваними операціями навчання поділяю на: засоби зберігання і відтворення навчальної інформації; засоби контролю/самоконтролю; засоби самонавчання; аудіо-комунікативні засоби; візуально-спостережні засоби; читально-письмові засоби [3].

Ефективно використовую під час підготовки до уроку, пошуку цікавої інформації засоби зберігання і відтворення навчальної інформації. Суспільні знання постійно оновлюються, а тому вважаю їх дієвими в гонитві за інформацією та позитивним її використанням.

Під час уроків повторення, систематизації знань, умінь та навичок, актуалізації знань та їх контролю активно застосовую засоби контролю/самоконтролю, зокрема з тем: «Україна в роки Першої світової війни», «Друга світова війна», «Україна в перші повоєнні роки (1945 – початок 1950-х рр.)», Тема: Держави Азії та Латинської Америки «Японія», «Китай»; тема: Права громадян України на працю: «Трудовий договір»; «Трудова дисципліна»; «Конституційні основи України» та ін. Ці засоби забезпечують автоматизацію процесу перевірки ступеня засвоєння навчальної інформації й оцінювання знань. Це дає можливість, створивши завдання до теми, після її закінчення

перевірити рівень знань учнів та використовувати їх в подальшому.

Реалізуючи потенціальні можливості мультимедійного навчання шляхом синтезації характерних особливостей всіх попередніх засобів використовую засоби самонавчання (підручники, періодичні видання, інтернет, відеофільми, карти, таблиці тощо). Створення презентацій, захист проектів сприяють кращому засвоєнню матеріалу, розвитку творчого мислення тощо. Це може бути як завдання на випередження, а також і одним з видів практичної роботи з історії, Громадянської освіти.

Корисні візуальні матеріали, які складаються з об'єктів, моделей, діаграм, таблиць, графіків, анімації та постерів, карт, глобусів і таблиць, що посиляються на ілюстративні топографічні вказівки, малюнків, слайдів, фільмів, рухливих малюнків та телебачення, на мою думку, є одним з найефективніших та найбільш застосовуваних на уроках. На заняттях з історії використовую карти, особливо з проведення бойових дій, для кращого розуміння та орієнтування в ситуації. Демонстрація портретів політичних діячів, діячів культури та мистецтва, пам'яток архітектури в подальшому сприяє глибшому розумінню змісту навчання та допомагає учням у підготовці до ЗНО. Показ фільмів на історичну тематику, фрагментів сучасних стрічок не лише роблять уроки цікавішими, але більш ефективнішими та інформаційнішими.

Формуючи картотеку таких фільмів, розділяю навчальні, художні та науково-популярні з метою чіткого усвідомлення достовірності фактів, відчуття епохи та порівняльного аналізу всіх відтворюваних подій.

Як показує практика, найбільш ефективно учні сприймають матеріал саме через візуалізацію. Це значною мірою підвищує рівень успішного засвоєння нових знань та повторення уже пройденого матеріалу. Обговорення переглянутих відеофрагментів, фільмів, проектів, презентацій створює на уроці ситуацію успіху для кожного учня, атмосферу взаєморозуміння та дає можливість конструктивного діалогу між викладачем та учнем.

Відомо (дослідження інституту Євролінгвіст, Голландія), що більшість людей запам'ятовують 5% почутого і 20% побаченого. Вдало використане інформаційне поле на уроці забезпечить викладачу високий рівень запам'ятовування (до 40 – 50%), зекономить час, необхідний для засвоєння матеріалу (на 30%), а набуті у такий спосіб знання збержуться у пам'яті людини набагато довше [4].

Структура заняття з використанням мультимедійних технологій не має суттєвих змін. Навпаки, викладач має можливість подати більше цікавої інформації, зробити урок насиченішим та цікавішим [2].

Використання мультимедійних засобів на уроках суспільних дисциплін у ПТНЗ у вигляді презентацій, відео, схематичного зображення, ілюстративних демонстрацій, тестування дає можливість учням краще засвоїти матеріал, сприяє покращенню аналізаторських здібностей та вмінню дискутувати.

Література

1. <https://uk.wikipedia.org>
2. Буйницька О.П. Інформаційні технології та технічні засоби

навчання. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

3. Педагогічні науки / Стратегічні напрями реформи системи освіти
Міщенко О.А. / Харківський національний педагогічний університет імені
Г.С. Сковороди, Україна
http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm

4. Гнатюк Д. ІТ – технології – перепустка до майбутнього:
Інформаційні технології в школі // Директор школи. – 2003.– № 47.– С. 15–16.

УДК 378.01

Кендюхова А.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки,
психології і корекційної освіти комунального закладу
«Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені В. Сухомлинського»
kendyuhova-aa@ukr.net

ОЦІНЮВАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Чимало досліджень у галузі педагогіки, психології присвячені різним аспектам самого процесу оцінювання: О. Савченко, Н. Бібік, В. Давидова, (організація контролю та оцінювання знань учнів); М. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Онищук (педагогічні основи оцінювання). Недостатня розробленість питання професійної компетентності педагогічних працівників зумовлює необхідність дослідження наукових засад вивчення змісту поняття «професійна компетентність», виокремлення та уточнення її видів та їх сутності, зокрема, поняття «оцінювальна компетентність», критеріїв та показників її розвиненості, з тим, щоб побудувати відповідну модель управління розвитком професійної компетентності.

Мета нашого дослідження в тому, щоб розкрити сутність оцінювальної компетентності сучасного педагога, як системи підходів, критеріїв та факторів, структурних компонентів, та запропонувати шляхи формування і удосконалення оцінювальної компетентності в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Здійснений нами аналіз низки наукових досліджень, зокрема дисертаційних, свідчить про те, що у педагогічних науках сьогодні масово вивчаються проблеми формування й розвитку професійних компетентностей педагога, проте оцінювальна компетентність не була предметом окремого дослідження. У контексті нашого дослідження питання формування саме оцінювальної компетентності педагога має велике значення, тому що наявність і подальше вдосконалення здатності людини формулювати коректні висновки, оцінні судження про певний об'єкт, явище, процес, спираючись на чітко визначені критерії оцінки, є обов'язковою умовою не тільки професійного, а й особистісного розвитку.

Досліджуючи проблеми якості освіти та її оцінювання, Лукіна Т.О. виокремлює оцінну компетентність педагога як здатність оцінювати результати

освітньої діяльності та аналізувати соціальні наслідки свого педагогічного впливу на особистісний розвиток учня на підставі застосування комплексу професійних знань методологічного, аналітичного, діяльнісного, прогностичного, аксіологічного характеру, навичок використання педагогічного досвіду, сучасних оцінних (зокрема тестових) технологій, кваліметричних методів вимірювання в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання. На думку автора, оцінна компетентність учителя містить оцінні знання, оцінні навички, досвід застосування форм та методів оцінювання, а також морально-ціннісний компонент діяльності, який передбачає сформованість здатності аналізувати результативність власної педагогічної діяльності, відповідальне ставлення за правильність і коректність застосування оцінних технологій та наслідки своїх дій [4, с. 29]. В наукових роботах О. В. Ситнікової оцінні знання педагога розглядаються як розуміння сутності понять «перевірка», «контроль», «оцінювання», «оцінка», «бал», «самооцінка», «самоконтроль», знання методології оцінювання (теорія оцінювання, підходи до процедури оцінювання, закономірності тощо) і технологій оцінювання (принципів, методів, форми оцінювання), усвідомлення сутності та змісту оцінної діяльності в освітніх закладах. Оцінні вміння вчителя передбачають наявність у педагога навичок добору навчальної інформації для оцінювання, вибору оцінних показників і критеріїв оцінювання, шкали оцінки, організації й управління процедурою оцінювання, використання інформаційних технологій оцінювання; систематизації та використання результатів оцінювання; визначення ефективності оцінної діяльності у навчальному процесі. Так званий оцінний досвід дослідниця розуміє як наявність практики використання контрольно-оцінних процедур, застосування вимірювальних шкал, володіння основами діагностики й кваліметрії, використання зовнішніх і внутрішніх показників оцінювання, проведення аналізу й корекції діяльності учнів, визначення та формулювання ціннісних суджень про об'єкт оцінювання в процесі виконання різних навчальних завдань [3, с. 69].

Вибудовуючи сутність дефініції «оцінювальна компетентність педагога», спробуємо з'ясувати змістове навантаження понять «оцінювання» і «компетентність» у контексті досліджуваної проблеми.

У контексті нашого дослідження, ми вважаємо за доцільне використовувати бачення О. Мазурок, де компетентність – це системна властивість особистості вчителя, цілісна, ієрархічна динамічна система особистісних здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє свідомо і творчо визначати та здійснювати свою педагогічну (фахову) діяльність, саморозвиненість, набувати досвіду, критично оцінювати себе і колег щодо добору змісту, принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання [1].

Поняття оцінювання розглядається в словниках у декількох значеннях: оцінювання (assessment) – процес отримання інформації, яка використовується для прийняття рішення, що стосуються учнів; оцінювання (evaluation) – процес прийняття ціннісних суджень щодо цінності учнівських досягнень [1]. Але це, на нашу думку, дещо звужене бачення, яке підкреслює діяльність педагога тільки по відношенню до учня та його ставлення до навчальної діяльності.

Дослідники проблем якості освіти О.І. Ляшко, Т.О. Лукіна, підкреслюють, що оцінювання – це систематичний процес визначення результатів і процесу навчання, ефективності функціонування всієї системи освіти та її окремих компонентів, тобто узагальнене, комплексне оцінювання стану освіти на основі системного аналізу всіх факторів [4].

Оскільки оцінювальна компетентність – одна із обов'язкових умов ефективної педагогічної діяльності, то у своїй структурі вона відображає складові діяльності: потреби, мотиви, знання, способи дій, уміння і навички їх реалізації. Таким чином, структуру оцінювальної компетентності становить єдність мотиваційного, змістового та процесуального компонентів.

Сутність поняття «оцінювальна компетентність» будемо розглядати в першу чергу як основу специфічного мислення, оцінних суджень і подальшого саморозвитку особистості, як готовність педагога до здійснення наступних дій та операцій: виокремлення, співставлення, порівняння, аналіз, прогнозування, інтерпретація, обґрунтування, узагальнення, систематизація, оціночне судження.

Оцінювальна компетентність містить відповідний комплекс критеріїв та показників свого розвитку: передбачає сформованість єдиного комплексу знань, умінь, психологічних якостей, професійних позицій; охоплює: рівень освіченості, достатній для самостійного творчого розв'язання завдань теоретичного або прикладного характеру; знання про провідні світоглядні теорії і факти, методологію дослідницької діяльності, етапи і технології творчої діяльності; уміння використовувати різноманітні методи та прийоми творчої діяльності; передбачає уміння: планувати роботу; перебудовувати діяльність відповідно до мети, умов, завдань освітнього процесу; організувати та аналізувати власну діяльність; досвід пошукової діяльності.

Важливим показником ефективності оцінювальної компетентності педагога є якість організованого навчально-виховного процесу. Цей критерій відображає реальні здобутки педагога. Вони є результатом його діяльності, а отже, свідчать про втілення певних творчих задумів та ідей. Даний критерій можна вважати реалізацією оцінювальної компетентності й, виходячи з цього, визначати, передбачати і прогнозувати подальше розкриття, розвиток і збагачення професійних й особистісних навичок і вмінь.

Висновки. Зазначене дозволяє розглядати оцінювальну компетентність як одну з найважливіших складових готовності вчителя до вирішення професійних завдань і є одним із важливих аспектів, що впливають на результати використання та впровадження сучасних форм та методів оцінювання. Сучасний педагог повинен уміти оцінювати навчальні досягнення учнів на основі врахування їх індивідуальних можливостей та навчальних потреб, використовувати сучасні підходи до оцінювання, проявляти творчість у виборі методів та створювати умови для повноцінного розвитку особистості. Вирішення зазначених проблем потребує докорінного перегляду навчальних планів підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів загальної середньої освіти з акцентуванням уваги на принципових відмінностях між традиційним і компетентнісним навчанням, створення конкретного переліку

компетентностей відповідно до рекомендацій Національної рамки кваліфікацій, розроблення й впровадження у навчальний процес методики навчання та оцінювання, спрямованої на забезпечення формування й розвитку компетентностей.

Література

1. Мазурок. М. Критерії та показники розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підвищення їх кваліфікації / М. Мазурок, http://novadumka.at.ua/publ/kriteriji_ta_pokazniki_rozvitku_profesijnoi_kompetentnosti_pedagogiv_u_procesi_pidvishhennja_jikh_kvalifikaciji/1-1-0-7/ .
2. Приходько В.М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2007. – 189 с.
3. Сытникова А.В. Сущность оценочной компетенции в контексте компетентного подхода / А.В. Сытникова // General and Professional Education. – 2009. – №1. – С. 67–70.
4. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи : монографія / за ред. Ляшенко О.І., Жука Ю.О. К. : Педагогічна думка, 2014.– 200 с.

УДК 373.5

Кириленко Н.І.

вчитель біології Баришівського НВК
«Гімназія – ЗСО I-III ступенів» Київської області
nata.kyrylenko@ukr.net

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМІКСУ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Школа сьогодні, як ніколи, потребує нових технологій та методик, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Для здобувачів освіти значущим є не лише обсяг знань, а й їхня якість та міцність засвоєння, а також уміння цими знаннями оперувати, самостійно здобувати та систематично їх удосконалювати. Але біологічні процеси і об'єкти характеризуються складністю, а учням важко засвоювати абстрактні узагальнення. Тому навчання потребує нових засобів зорового унаочнення як опори пізнання, пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на розкриття внутрішніх зв'язків і залежностей предметів і явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці (Л. Білик, О. Біда, В. Ільченко, О. Пометун, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, Т.Л. Телецька, та ін.) наголошують на необхідності оновлення методичного інструментарію сучасного вчителя засобами активного навчання [2]. Багато авторів (Андрійко І., Голуб Н., Кудрявцев В., Тезікова С., Фіцула М.) говорить про доцільність використання методу демонстрацій, у якому поєднуються аудіальні, візуальні та кінестетичні джерела інформації [1]. Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що у вітчизняній педагогіці приділяється недостатньо уваги такому важливому засобу зорового унаочнення, як комікс.

Проблему розглядають Н. В. Вострякова, О.П. Грошовенко, Є.В. Даниленко, Д.В. Ольшанський.

Виокремлення невирішених раніше аспектів проблеми. Науковцями відмічені дидактичні можливості коміксу як універсальної форми пред'явлення нової інформації [3], формування мовленнєвих навичок і вмінь [5], інструменту розвитку мотивації учнів [1;2;3], виховання екологічної свідомості [2], засіб спрощення та прискорення процесу пізнання [1;2;3]. Ми відзначаємо їх дидактичний потенціал під час виконання учнями короткострокових біологічних проектів та міні-проектів.

Мета статті полягає у висвітленні ролі та визначенні дидактичних можливостей коміксу у реалізації проектних технологій шкільної біологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея коміксів не нова. Вперше вона з'явилась на теренах Японської школи, а пізніше технологія коміксів прийшла до Європи (середина ХХ ст.).

Комікс (англ. comics) – це графічно-розповідний жанр, який отримав широке розповсюдження на Заході – серія малюнків із текстом, яка створює зв'язну розповідь [3]. Комікс поєднує вербальні та невербальні засоби комунікативного навчання [3].

Дослідники пропонують використовувати комікс на різних етапах уроку з різною метою: для засвоєння нового змісту, для ілюстрації та конкретизації програмового матеріалу; актуалізації знань учнів та їх чуттєвого досвіду; формування пізнавального інтересу учнів; перевірки знань, умінь та навичок; закріплення та поглиблення вивченого матеріалу; розвитку самостійності учнів; підвищення рівня їх активності; узагальнення та систематизації тощо; як методичний супровід при виконанні лабораторних робіт [1; 3].

Біологічна освіта школярів має змістові та методичні особливості, детерміновані тим, що знання з систематики, фізіології, генетики, еволюції, молекулярної біології є абстрактними, недоступними для візуалізації, а тому складними для засвоєння учнями. Ми пропонуємо учням, працюючи над творчим чи інформаційним проектом, представити результат своєї роботи у вигляді коміксу. Тобто комікс – це форма, яку можна наповнити потрібним змістом, відповідно до мети, завдань проекту, особливостей індивідуального рівня розвитку школярів, ступеня їх обізнаності, зацікавленості.

Такий підхід є реалізацією принципів взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку (розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісно-поведінкової сфери особистості; загальних і спеціальних здібностей, пізнавальних інтересів та потреб у саморозвитку та самовдосконаленні); принципу гуманізації (найповніше розкриття здібностей, нахилів, уподобань); принципу науковості (формування наукового світогляду учнів відповідно до сучасного рівня розвитку науки); оптимізації (вибір та реалізація найкращого варіанту організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів для здобуття максимально можливих результатів за мінімально необхідних затрат); мотивації навчально-

пізнавальної діяльності учнів (створення умов, за яких учень займає активну особистісну позицію і найбільш повно розкритися як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності); принципу активності, свідомості та самостійності учнів (спонукання учнів до цілеспрямованої самостійної навчально-пізнавальної активності; формування потреби у здійсненні аналізу результатів власної пізнавальної діяльності).

Така технологія дозволяє не тільки полегшити і інтенсифікувати процес навчання, а й зробити його результативним і осмисленим. Дитина, яка знає, що таке комікс, вміє його читати і створювати і не зубрить, а прагне зрозуміти суть проблеми; не страждає, а мислить; не механічно засвоює навчальний матеріал, а привчається самостійно здобувати знання. Отримати ці вміння в процесі словесно-логічного навчання, намагаючись підкреслити головну думку в параграфі або лекції вчителя, досить важко, а може бути, і взагалі неможливо.

Створюючи комікс, учню вдається відобразити максимальну кількість інформації в наочному, візуальному образі, дозволяє розставити необхідні акценти та сфокусувати увагу на головному. Ці завдання розвиватимуть творчі здібності учнів та їхнє мислення. Працюючи над створенням коміксу, дитина не тільки буде покращувати вміння виділяти найголовніше у події, явищі, а також вдосконалить вміння аналізувати, розбивати на складові частини, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та взаємозв'язки між явищами та процесами. Емоційно забарвлена та узагальнена інформація, яку отримує школяр зі сторінок коміксу, є легкою у засвоєнні.

Головним його недоліком вважається фрагментарність [1]. Але за допомогою коміксу, який відтворює реальні життєві ситуації, стає можливим наблизити навчання до життя [2]. Суть біологічного чи екологічного коміксу в тому, що він дозволяє за досить короткий проміжок часу виконати певне завдання, спроектувати варіанти вирішення проблеми, а головне – забезпечує ефект присутності дитини та її активність [5].

Самостійно створюючи сюжет коміксу, дитина ототожнює себе з тим чи іншим персонажем, перебуваючи у тій чи іншій системі ціннісних координат. Це забезпечує розвиток самосвідомості, формування біоетичних ідеалів, розвиток екологічної свідомості, формування в учнів соціальної активності, відповідальності, готовності брати участь у вирішенні питань збереження довкілля і розвитку суспільства, формування навичок здорового способу життя, спрямовані на боротьбу проти шкідливих звичок. Це важливо при виконанні біологічних проектів «Рухова активність – основа фізичного здоров'я», «Генетичний моніторинг в людських спільнотах», «Скринінг-програми для новонароджених», «Генотерапія та її перспективи», «Збалансоване харчування», «Особистісна програма зміцнення здоров'я», «Нанотехнології в біології», «Трансгенні організми: за і проти», «Йододєфіцит в організмі людини, його наслідки та профілактика»; дослідницьких практикумів «Дослідження екологічних проблем своєї місцевості».

Матеріал має потенціал забезпечувати реалізацію наскрізних

змістовних ліній «Здоров'я і безпека», «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність».

Висновки і перспективи подальших розвідок. Технологія коміксів не є статусною. Однак, після повного вивчення дидактичних можливостей коміксів, дослідження з визначення дидактичних умов їх використання у вивченні природничих наук, ця технологія може перетворитися на ефективну навчальну методику. Зміст коміксу має бути цілісним, емоційно насиченим, особистісно значущим має відповідати принципам доступності, цілісності, логічності. У ньому у нерозривному зв'язку поєднуються знання, уміння та ціннісне ставлення. Це потужний інструмент впливу на дитину, який здатний формувати світогляд, а тому має обов'язково використовуватися у сфері освіти. Комікс здатний зробити процес навчання осмисленим, а значить, ефективним.

Література

1. Вострякова Н. В. Використання коміксу у навчально-виховному процесі / Н. В. Вострякова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 13(1). – С. 226-233. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2013_13%281%29_35
2. Грошовенко О.П. Педагогіка емплауерменту в технології екологічних коміксів / О.П. Грошовенко, Т.Г. Кондратюк // Молодий вчений. – 2018. – №5.2 (57.2), травень. – С. 76-82.
3. Даниленко Є. Дидактичні можливості коміксів у процесі навчання біології / Є. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №6. – С. 101 – 106.
4. Малюємо комікси щодо сталого розвитку: навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / автори Е. Йорсатер, М. Мелманн, Л. Пшеніцина, І. Семко, І. Тікота ; укр. версія І. Сущенко, О. Пометун. – Режим доступу: <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fesd.org.ua%2Fsites%2Fesd.org.ua%2Ffiles%2Fprograms%2Fcomix.pdf&name=comix.pdf&lang=uk&c=57252436eaf5>.
5. Ольшанський Д. В. Дидактичні умови використання коміксів у навчанні іноземних мов молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.09 / Д. В. Ольшанський. – К., 2002. – 18 с.

Кікінежді О.М.,

доктор психологічних наук, професор, завідувач-професор кафедри психології ТНПУ імені В. Гнатюка, директор Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді

НАПН України
okiki77777@gmail.com

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

Гендер як індикатор демократичності суспільства активізує перегляд пануючої дискримінації за ознакою статі, віку, дієздатності, раси, культури, віросповідання, етнічності у освітньо-виховному просторі України. Зайняте Україною 65-є місце в світі за рівністю жінок та чоловіків свідчить про соціальну затребуваність знаходження дієвих механізмів інституалізації вітчизняної гендерної освіти як реальної продуктивної сили та гаранту національної безпеки держави, бо саме через просвітництво та навчання можна сприяти руйнації міфів, які точаться довкола проблеми гендерної рівності. Як зазначила Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич, «головна проблема розвитку гендерної освіти в Україні – це недостатнє розуміння суспільством цієї тематики. Найбільш важливим у цій політиці є відкритість і залучення до неї нових людей. Тільки таким чином у суспільстві можна сформувати розуміння, що таке гендерна політика, що вона несе собою захист і повагу до гідності кожної людини незалежно від статі» [1].

Саме на педагога покладена головна місія розвитку ідеології рівних прав і можливостей статей, оскільки система освіти є важливим агентом гендерної соціалізації нової генерації громадян України, яка може будуватись на принципах рівноправ'я статей, або, навпаки, містити певні форми гендерної нерівності. Традиції, звичаї, ментальність народу, взаємодія різних субкультур можуть нести в собі різні гендерні настановлення – як егалітаризм, так і сексизм, дискримінацію за статевою ознакою. Патріархальна (традиційна) соціалізація поділяє сфери діяльності на чоловічі та жіночі як домінуючі і підлеглі. Егалітарна (демократична) — пропагує рівність та взаємозамінність у різних сферах діяльності жінок та чоловіків як рівноцінних особистостей. Викликами нової соціокультурної реальності є формування гендерних компетентностей у всіх учасників соціокультурної взаємодії (дітей, батьків, вчителів) як ключових життєвих компетенцій, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сфер самореалізації.

Сьогодні не можна якісно підготувати сучасного педагога без вивчення ним гендерної теорії, що вже давно стало професійною нормою в демократичних країнах. На першочерговості цих завдань та їх реалізації наголошує президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень: «Культура дитиноцентризму та інноваційності повинна

визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [4, с. 412-413]. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно-орієнтоване навчання і виховання у новій, розвивально-освітній парадигмі, системний підхід до гендерної соціалізації дитини на засадах гуманізму та демократизму.

Проблема впровадження гендерного підходу в сферу освіти на сьогодні є однією з найменш розроблених у вітчизняній практиці. Труднощі пов'язані передусім із його відносним новаторством в освітній практиці, неоднозначним трактуванням як гендерної термінології, так і її змістовного наповнення, стереотипізацією свідомості освітян тощо. Шлях до гендерної культури пролягає як через гендерну поінформованість (обізнаність), так і гендерну чуйність (уміння толерантно ставитись до браку якихось інтересів чи умінь через неможливість їх розвитку) та асертивність, які формують здатність протистояти статевим стереотипам. На думку вчених, зміст знань, необхідних для розвитку життєвої компетенції, спрацьовуватиме лише у тому випадку, коли процес навчання задає учню вектор індивідуальної смислотворчості. Якщо мати на увазі поняття гендерної освіти, то дискусії щодо проблеми її методів можна влучно охарактеризувати словами директора Інституту проблем виховання НАПН України І. Бега: «Виховання особистості досі залишається концептуально невизначеним, оскільки його методична організація вимагає кардинально відмінних теоретико-методологічних засад, які відмежовуються одна від одної своїм розумінням генези особистості. Найвідомішими в цьому плані є персонологічні концепції особистості, які об'єднуються на основі ідей гуманістичної психології» [2, с. 17].

Багаторічний досвід дослідження гендерних проблем та ознайомлення із досвідом зарубіжних країн дали можливість сформулювати власне бачення щодо подальшої інституалізації гендерно-освітніх механізмів у вищу школу. У процесі діяльності спільного з НАПН України Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді, створеного на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, школи гендерної рівності розроблена та експериментально обґрунтовується модель егалітарної особистості фахівця-педагога, впроваджено інноваційні гендерно-освітні технології [3]. З'ясовані психолого-педагогічні умови розвитку егалітарних орієнтацій та активізації паритетних стосунків в учнівської та студентської молоді: організація діяльності особистості на засадах рівноправ'я статей, спрямування на андрогінність та асертивність поведінки, апробовані інтерактивні технології взаємодії вихователя і дитини, вчителя і учня, викладача і студента, експериментальне моделювання, особистісна орієнтація, партнерство та корекція міжстатевих взаємин на основі суб'єкт-суб'єктного підходу.

Одним із пріоритетних завдань гендерної просвіти є розширення кругозору бачення проблеми рівноправності статей у різних сферах людської життєдіяльності, прищеплення гендерної чуйності, здатності відстоювати

рівність стосунків. Принципами гендерної просвіти є: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя розвінчування стереотипів; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо «життя в статі»; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в учбовому діалозі; подолання статевих стереотипів; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як вторинного, меншовартісного.

В основу егалітарної моделі педагога-фахівця нами покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи гендерного підходу як базового особистісно-егалітарного в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями, а саме принципи саморозвитку, культуродоцільності, діалогічного стилю спілкування, посередкованого втручання, аксіологічності, комплексності, цілісності тощо. Подальшими перспективами дослідження є формування егалітарного освітньо-виховного середовища задля прогностики вирівнювання можливостей самореалізації молодого покоління.

Література

1. Результати роботи Круглого столу «Інституціоналізація гендерної освіти: перспективи та ризики» (м. Київ, 5 грудня 2016 р.). URL: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/12/05/%E2%80%9Cu-pidruchnikax-ne-mae-buti-shtampiv,-shho-z-rannogo-viku-nav%E2%80%99yazuyut-shkolyaram-rovni-roliv/>
2. Бех І.Д. *Технологія інтимно-особистісного спілкування*. Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 17-29.
3. Кравець В. П., Говорун Т. В., Кікінежді О. М. та ін. *Гендерні дослідження: прикладні аспекти* : [наук. монографія]; за наук. ред. В.П. Кравця. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.
4. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

УДК 377.011.33

Кляпетура М. В.,
старший майстер ДНЗ «Подільський центр ПТО»

РОЛЬ СТАРШОГО МАЙСТРА В ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЗА НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

Демократичні зміни в усіх сферах життя нашого суспільства, нові завдання, що стоять перед професійною освітою, вимагають радикальної демократизації управління закладами професійної освіти. А оскільки контроль є невід'ємною функцією всієї системи управління, то, природно, це диктує необхідність змінити підходи та змістити акценти у внутрішньому

контролі. Проблема управління закладами професійної освіти була й залишається актуальною. Це зрозуміло, тому що зміни в нашому суспільстві вимагають шукати шляхи реалізації такого управління, яке б повною мірою спонукало до розвитку освітнього процесу і ставало фактором переходу навчального закладу на новий якісний рівень. Адже необхідно створити таке управління, яке б забезпечувало розвиток педагогічного процесу, учня, професійних і особистісних якостей викладача й майстра в/н і, безперечно, змісту власне управлінської діяльності в сучасних соціально-економічних умовах [1].

Процес виробничого навчання в ЗП(ПТ)О спрямовується на забезпечення своєчасного і повного виконання навчальних планів і програм. Планування процесу виробничого навчання забезпечує умови для його раціональної організації, своєчасного та повного виконання навчальних планів і програм, завчасної і ретельної підготовки майстра до проведення кожного заняття.

Планування виробничого навчання здійснюється майстром виробничого навчання кожної навчальної групи під керівництвом старшого майстра [2].

Як зробити роботу старшого майстра ефективною? Які раціональні підходи використовувати під час своєї діяльності? Як прагнути самовдосконалення?

Важливою функцією старшого майстра є контроль за станом уроків виробничого навчання, за якістю знань, умінь та навичок, засвоєних учнями, а також надання конкретної допомоги майстрам виробничого навчання в удосконаленні їхньої роботи.

Призначення контролю полягає в аналітичній оцінці досягнутих результатів, в оцінці організаторів освітнього процесу, в коректуванні поведінки і діяльності, у формуванні каналів прямого і зворотного зв'язку учасників цього процесу.

Контроль за діяльністю майстрів виробничого навчання як конкретна педагогічна система включає п'ять структурних компонентів: мету, зміст контрольованої інформації, засіб контролю, контролюючий та контрольований.

Мета контролю, що здійснюється старшим майстром, полягає у визначенні стану якості освіти на різних тимчасових етапах навчального процесу; виявлення відповідності якості мети підготовки; використанні результати контролю для управління діяльністю тих, хто навчається.

Зміст контрольованої інформації повністю відповідає меті навчання, трансформований у зміст навчання. Оскільки від ступеня обґрунтованості і узгодженості мети навчання (для чого вчити), і змісту навчання (чому вчити) багато в чому залежить якість професійної підготовки.

Засоби контролю, які використовує в своїй діяльності старший майстер, – це різні контрольні завдання, запитання, практичні вправи, реалізовані через різні види, форми і методи контролю, що відповідають меті і умовам реалізації процесу контролю.

Контролюючий та контрольований – два взаємопов'язаних компоненти системи, причому контрольований розглядається в якості не тільки об'єкту, але і суб'єкту діяльності [4].

Основними методами контролю виробничого навчання для старшого майстра є:

1. Контроль за роботою майстрів виробничого навчання, відрізняється різноманіттям форм і методів проведення. До них відносяться:

- ✓ вивчення плануючих, поточних і звітних документів, що характеризують стан навчального процесу;
- ✓ спостереження за організацією і проведенням уроків виробничого навчання в майстернях Центру;
- ✓ забезпечення уроків виробничого навчання інструментами та матеріалами;
- ✓ спостереження за організацією і проходженням виробничого навчання і виробничої практики в умовах виробництва;
- ✓ обговорення докладів майстрів виробничого навчання на засіданнях методичної комісії, педагогічних радах;
- ✓ обговорення звітів майстрів виробничого навчання на інструктивно-методичних нарадах;
- ✓ відвідування уроків із подальшим їх аналізом як за змістом, так і за методикою проведення.

2. Контроль за роботою учнів під час виробничого навчання старший майстер здійснює у наступній формі:

- ✓ фронтальних і індивідуальних опитувань, заліків, тестів;
- ✓ безпосереднього спостереження за роботою групи в цілому;
- ✓ спостереження за поточною роботою;
- ✓ перевірка якості робіт;
- ✓ перевірка кваліфікаційних пробних робіт.

Особливу увагу слід звернути на правильний розподіл обов'язків контролю за навчально-виробничим процесом між адміністрацією та членами педагогічного колективу. Налагоджена узгодженість дозволяє встановити єдиний підхід до оцінювання роботи майстрів виробничого навчання.

Контроль проводиться за планом, що складається старшим майстром на початку року і затверджується директором Центру.

Видами контролю, що здійснюється старшим майстром є:

- ✓ виконання навчальних робочих програм і планів виробничого навчання, відповідність виконаних робіт переліку навчально-виробничих робіт, заповнення журналу обліку виробничого навчання, наявність плану уроку, індивідуального плану професійної компетентності майстра в/н;
- ✓ методика проведення і зміст вступного, поточного і заключного інструктажу;
- ✓ перевірка якості професійних знань, умінь і навиків учнів;
- ✓ контроль за організацією виробничого навчання в

майстернях Центру;

- ✓ виконання учнями норм виробітку, наповнюваність оцінок і облік;
- ✓ відвідування, а також відпрацювання кожним учнем всіх тем програм;
- ✓ систематичність інструктажів із правил охорони праці та обліку цих знань у учнів.

Спостерігаючи за ходом занять, старший майстер:

- ✓ звертає увагу на науковий рівень, повноту і послідовність викладу навчального матеріалу, його доступність.
- ✓ встановлює, чи зрозуміла учням мета заняття, чи дотримуються основні педагогічні вимоги [5].

У результаті всебічного контролю старший майстер отримує необхідну інформацію про всі напрямки навчально-виробничої діяльності Центру; аналізує її; коректує діяльність майстрів виробничого навчання; надає їм необхідну методичну допомогу і тим самим сприяє підвищенню кваліфікації і зростанню педагогічної майстерності, а одночасно і стимулює їх роботу.

Таким чином, можемо побачити, що контроль за якістю навчально-виробничої діяльності є дієвим інструментом, що дає змогу перевіряти окремі складові управлінського процесу, вирішувати основні завдання планування, дає можливість швидко вносити необхідні корективи в роботу та зробити навчально-виробничий процес відкритим і технологічним. Можливість своєчасно виявити і скоригувати наявні негативні тенденції сприяє підвищенню ефективності як управлінської діяльності, так і самого навчально-виробничого процесу [8].

Література

1. Вознюк Т.Г. Менеджмент навчально-виховного процесу. – Київ: «Здоров'я», 2002
2. Григораш В.В., Касьянова О.М., Мармиза О.І. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У 2-х частинах. – Харків: «Ранок», 2004
3. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М: Центр «Пед. поиск», 2000
4. Мармиза О.І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. – Харків: «Освіта», 2005
5. Возник І. В. Оновлення управління навчальним закладом [Текст] / І. В. Возник // Управління школою. – 2009. – № 4. – С. 8–15.
6. Вступ до самоменеджменту [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kafedra.usnpxa.narod.ru/Enp/kafedra/7samomen/7samomen1.html>.
7. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М.: Дело, 2001. – 320 с.
8. Градінарова О. О. Самоменеджмент: наук.-метод. реком. з вивчення дисципліни для студ. спец. 7.03060101 «Менеджмент організацій і адміністрування» (за видами економічної діяльності) заоч. форма навчання / О. О. Градінарова. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2014. – 126 с.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в соціокультурній, економічній та науково-технічній сферах свідчать про нагальну потребу фахівців, які підготовлені до діяльності в часи неперервних змін. Забезпечення різних галузей кваліфікованим персоналом потребує створення концепції розвитку неперервної професійної освіти. За таких умов, а також у процесі реалізації Концепції «Нова українська школа» актуалізувалася проблема неперервного професійного розвитку педагога, який постійно удосконалюється, розвиває певні компетентності, що визначають здатність і готовність сучасного фахівця до здійснення інноваційної діяльності та управління нею. Забезпечення сучасного освітнього середовища, виховання на цінностях, упровадження педагогіки партнерства, нового змісту навчання, особистісно-орієнтованих моделей освіти, дія в умовах автономії школи тощо зумовили подальшу розробку питання професійного розвитку педагога щодо теорії і практики освіти.

Аналіз останніх досліджень. У психологічній і педагогічній літературі останні кілька років спостерігаємо посилення інтересу до питання професійного розвитку та становлення особистості педагога-професіонала. Дослідники визначають зміст професійного розвитку педагога (Н. Дене Фічтмен, С. Зедеде, М. Ріс, А. Росс); системи та моделі професійного розвитку педагогів (Б. Джойс, Л. Інґварсон, С. Кеєген, М. Кочрен-Сміт, С. Літл), етапи професійного розвитку (Е. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова та ін.), психологічні механізми (Л. Мітіна, М. Полянський, Д. Сьюпер та ін.), джерела та рушійні сили (А. Деркач, Л. Мітіна, та ін.), умови (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Леонт'єв), чинники, особливості та результати (К. Чарнецький та ін.), акмеологічні технології особистісно-професійного зростання (О. Варфоломеєва, О. Глушук, А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Дослідження наукових та прикладних проблем щодо професійного розвитку педагогів передбачає поглиблене розуміння його сутності, динаміки, специфічних ознак, етапів, виявлення перспектив розвитку, системи управлінських впливів тощо. «Варто зазначити також, що для позначення професійного розвитку вчителя у вітчизняних і зарубіжних наукових працях використовують різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна

освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning), професійне становлення та інші» [3]. Досліджуване поняття сучасні науковці трактують по-різному. На нашу думку, найбільш глибоко розкриває сутність поняття таке трактування: професійний розвиток означає зріст, становлення, позитив, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних знань та умінь, проте головне – це активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що призводить до принципово нової його побудови і способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії. Основною психологічною передумовою і формою реалізації професійного розвитку особистості є її професійна соціалізація [2].

Різні дослідники виділяють етапи процесу професійного розвитку відповідно до певного обраного критерію. Так, К. Чернецькі критерієм для виділення етапів пропонує набуття професійної компетентності педагогами на робочому місці: прийняття рішення розпочати професійну працю; соціально-професійна адаптація; соціально-професійна ідентифікація; соціально-професійна стабілізація; соціально-професійне підвищення кваліфікації; соціально-професійне удосконалення; соціально-професійна перекваліфікація; максимальне соціально-професійне досягнення...[5]. За Є. Климовим основними стадіями розвитку людини як суб'єкта праці є: «Оптант» – підготовка до вибору професійного шляху; «Адепт» – професійна підготовка; «Адаптант» – входження в професію після завершення професійного навчання; «Інтернал» – входження в професію як повноцінного колеги; «Майстер» працівник помітно виділяється на загальному тлі; «Авторитет» – працівник став «кращим серед майстрів»; «Наставник» – вищий рівень роботи будь-якого фахівця [1].

Професійне становлення і розвиток педагогів відіграють важливу роль у реформуванні освіти, її адаптації до вимог міжнародного освітнього простору. Саме тому форми, методи професійного розвитку та спосіб організації неперервної професійної педагогічної освіти, програми підвищення кваліфікації педагогів мають вагомий вплив на освіту та розвиток суспільства в цілому.

Аналізуючи закордонний досвід, потрібно відмітити багатоманітність форм, методів та типів постачальників освітніх послуг для дорослих. У кожній країні сформовано свою систему, яка допомагає вчителю зростати професійно. Найбільш поширеною формою є *курси підвищення кваліфікації, майстерні, спостережувальні візити в інші школи, наставництво* (Бельгія, Данія, Фінляндія, Франція, Угорщина, Ірландія, Італія, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Іспанія, Швеція і Швейцарія). Професійний розвиток зазвичай забезпечують різні інституційні установи Організація постдипломної освіти вчителів може проводитися на базі закладів освіти дорослих (Угорщина, Чехія); професійних об'єднань вчителів (Іспанія, Італія), Школи професійного розвитку (США), професійних асоціацій вчителів і викладачів, незалежних консультаційних груп (Велика Британія); університетів, педагогічних інститутів (Франція, Німеччина, Іспанія пропонують курси професійного розвитку або модулі для практикуючих вчителів щодо набуття змістово-предметних і

педагогічних навичок), центрів підвищення кваліфікації, професійних об'єднань вчителів (Велика Британія, Ірландія, Польща, Угорщина, Італія, Іспанія), регіональних центрів підготовки вчителів, навчальних центрів (Австрія, Іспанія, Ірландія, Велика Британія, Угорщина, Німеччина, Фінляндія); середніх шкіл (Німеччина, Фінляндія), приватних компаній [4]. Різноманітність є найхарактернішою рисою систем освіти в Західній Європі. Становлення системи педагогічної освіти та моделі неперервного професійного розвитку в кожній країні відбувалося по-своєму, залежно від певного історичного періоду, національного контексту та соціально-політичної ситуації. Пошук сучасних методів і підходів не свідчать про руйнацію традиційних систем. Натомість велика увага приділяється зміні змісту навчання, пошуку ефективних програм, упровадженню інноваційних інтерактивних методів, он-лайн навчання. Багато уваги приділяється оцінці результатів професійного розвитку, пошуку різних способів процедур оцінювання.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» потребує докорінних змін підготовки у закладах вищої освіти вчителя, який виконуватиме нові завдання. Також анонсовано запровадження педагогічної інтернатури для випускників ЗВО, наставництво, ваучери професійного розвитку педагогічного працівника, відкритість результатів підвищення кваліфікації, нові педагогічні професії, національний та незалежні портали розвитку педагогічної майстерності, часткові професійні кваліфікації тощо.

У новому Законі України «Про освіту» (ст. 59) зазначено, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання. Серед вимог до професійних й особистісних якостей освітян нормативні документи визначають вмотивованість, компетентність, творчість, гнучке мислення, відповідальність за результати власної діяльності та здатність до саморозвитку. В таких умовах важливо в закладах освіти переорієнтуватися на новітні методи і технології навчання дорослих, які «перекочували» до нас із бізнесу, економіки, юриспруденції – секондмент, баддинг, коучинг, шедоуінг, менторство, фідбек тощо.

Упроваджуючи зміни, потрібно не втратити потенціал закладів післядипломної педагогічної освіти та методичних служб щодо професійного розвитку педагогічних працівників. Розбудова на нових засадах співпраці закладів освіти та ІППО з метою реалізації НУШ створить в системі неперервної професійної освіти умови для актуалізації у педагогів потреби в неперервному професійному розвитку, професійно-творчій самореалізації та забезпечення організаційно-методичного супроводу їхнього саморуку за індивідуальною освітньою траєкторією, що є одним із найважливіших завдань ІППО.

Література

1. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 400 с.

2. Корнеева Л. Н. Психологический аспект влияния профессиональной деятельности на личности / Л. Н. Корнеева. – М. : Просвещение, 1991. – 218 с.

3. Мірошник С.І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи / С.І.Мірошник // Народна освіта. – 2016. – Випуск № 2 (29). – Режим доступу : www.narodnaosvita.kiev.ua/.

4. Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / [Дяченко Л.М., Марусинець М.М., Пазюра Н.В., Постригач Н.О., Пилинський Я.М.]. – Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – 282 с.

5. Чарнецкі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис.... доктора психол. наук : 19.00.07 —Теорія і методика виховання / К. Чарнецкі. – К, 1999. – 48 с.

УДК 37.015.3

Ковальчук Т.М.

майстер виробничого навчання професії
«Кравець, закрійник» ДНЗ «Подільський центр ПТО»
Kovalchuktetyana@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАГОМА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

«Найкращий учитель для дитини той, хто духовно спілкується з нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотаємніші куточки серця свого вихованця, і слово в його устах стає могутнім знаряддям впливу на особистість, яка розвивається».

В.О.Сухомлинський

Психологічна компетентність – здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

Психологічною компетентністю позначають сукупність визначених якостей особистості, які зумовлюються високим рівнем її психолого-педагогічної підготовленості і забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Психологічна компетентність розглядається як максимально адекватна, пропорційна сукупність професійних, комунікативних та особистісних якостей педагога, котрі забезпечують не тільки загально професійну підготовленість, а й високий рівень професійної самосвідомості, уміння керувати своїм психічним станом.

Основні критерії психологічної компетентності – спрямованість на учня як провідну цінність своєї праці, потребу в самопізнанні та самозмінах, пошук засобів удосконалення своєї діяльності.

Компетентнісний підхід до педагогічної діяльності майстра виробничого навчання у сучасній психологічній науці виявляється одним з провідних, оскільки найбільш повно розкриває зв'язок функцій, здібностей, професійних якостей та психологічних властивостей суб'єкта педагогічної діяльності. Прогнозована модель майстра виробничого навчання ПТНЗ ХХІ століття передбачає, перш за все, формування професійної, компетентної, творчо розвинутої особистості, в якій переважають духовно-моральні та

ділові якості.

Важливість психологічної компетентності розглядали чимало науковців (Н. Ф. Босак, Ю. В. Головач, М. І. Лук'янова, С. Д. Максименко, О. А. Палій, В. А. Родіонов та ін.), які присвятили свої наукові дослідження проблемі професійної, комунікативної, психологічної компетентності.

Мета дослідження – узагальнити та систематизувати наукові психолого-педагогічні підходи до компетентності особистості майстра та охарактеризувати компетентнісний підхід до його професійної педагогічної діяльності. Проаналізувати важливість формування психолого-педагогічної компетентності педагога, який працює з учнями.

До ключових складових компетенцій майстра також додається психологічна компетентність, яка включає знання психологічних основ викладання, вікових особливостей, психічних станів учнів, закономірностей сприйняття ними змісту навчального матеріалу.

Більшість зарубіжних учених не розділяють поняття психологічної компетентності й психологічної грамотності. Психологічна грамотність розглядається ними як «початковий» рівень психологічної компетентності.

В основі розмежування грамотності та компетентності – адекватне використання власного досвіду, досвіду інших людей та суспільно-історичного досвіду. Компетентність передбачає поєднання узагальнених психологічних знань із знаннями про себе, конкретну людину та відповідну ситуацію. Освічена особистість знає про щось абстрактно, а компетентна – може на основі знань ефективно вирішувати певну психологічну проблему. У той же час компетентність означає відмову від прямого копіювання чужого досвіду, норм, традицій, зразків, свободу від стереотипів, чіхось вказівок, настанов.

Таким чином, основна відмінність психологічної грамотності від психологічної компетентності полягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як себе поводити, як спілкуватися у тій чи іншій ситуації), а компетентна – може реально та ефективно використовувати знання у вирішенні тих чи інших проблем та здатна перейти від загальних міркувань до обґрунтованого вчинку. Освічена людина знає психологію, а компетентна – реально та ефективно використовує психологічні знання у відповідних ситуаціях. Завдання розвитку психологічної компетентності – не просто більше та краще пізнати учня, а включити ці знання у психологічну практику.

На мою думку, психологічна компетентність залежить від самого майстра та його особистісних якостей. Тобто особистісно-ділові якості педагога поєднуються в єдину психолого-педагогічну компетентність. Майстер повинен знати закономірності особистісного розвитку дитини на різних вікових етапах. Більшість сучасних підлітків є замкненими, відстороненими від навколишнього світу, нездатними встановлювати контакти з людьми... У учнів поєднуються суперечливі риси особистості та поведінки: холодність і надмірна чутливість, упертість і податливість, настороженість і легковірність, апатична бездіяльність і

наполеглива цілеспрямованість, надмірна прив'язаність і невмотивована антипатія, раціональні судження та нелогічні вчинки, багатство внутрішнього світу та обмеженість його зовнішніх проявів. Щоб зблизитись із такими учнями, викликати до себе довіру, майстер повинен постійно демонструвати щире зацікавлення її захопленнями, справами та особистістю загалом. Судячи з практики, найбільш важливим компонентом психологічної компетентності є професійно значимі якості особистості майстра. До найважливіших особистісних якостей слід віднести: рефлексивність, емпатичність, комунікативність, гнучкість особистості, здатність до співпраці, емоційну привабливість. Доповненням слугують: педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічна спостережливність, пильність, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення, прогнозування, педагогічна рефлексія.

У чому ж сутність психолого-педагогічної компетентності сучасного майстра виробничого навчання? По-перше, означена компетентність передбачає обізнаність в індивідуальних особливостях кожного учня, його здібностях, сильних сторонах характеру, перевагах та недоліках попередньої підготовки, котра проявляється у прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу у роботі з ним. По-друге, обізнаність у сфері процесів спілкування, що відбуваються у групі, процесів, що відбуваються всередині груп як між учнями, так і між майстром та групою. По-третє, обізнаність в оптимальних методах навчання, сильних та слабких сторонах власної діяльності, спроможність до професійного самовдосконалення.

Психологія особистості майстра виявляється не лише у його позиції щодо учнів, але й в організації власної педагогічної діяльності. Досить часто незнання власних психологічних особливостей призводить до копіювання досвіду колег, котрі наділені індивідуальними психологічними якостями.

Професійний майстер виробничого навчання певною мірою має бути професійним психологом задля успішної реалізації освітньої реформи та стійкої конкурентоспроможності в умовах педагогічних інновацій нового закону «Про освіту».

Отже, у розвитку психолого-педагогічної компетентності майстра, який працює з учнями, важлива роль належить самовдосконаленню, професійному та особистісному самопізнанню, формуванню власних професійних позицій.

Література

1. Лазаренко Л. А. Психологічна компетентність педагога як чинник професіоналізації // Сучасні наукомісткі технології. – 2008. – № 1. – С. 67.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України, головний редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб.: СПбГУ, 1993. – 63 с.
4. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. – М. : Сфера, 2004. – 144 с.

5. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: автореф. докт. психол. наук. – Ростов н/Д., 2006. – 504 с.

УДК 373.3(075.2)

Кодлюк Л. І.

викладач німецької мови Державний вищий навчальний заклад
«Тернопільський коледж харчових технологій і торгівлі»

liuba_kodliuk@ukr.net

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Готовність особистості до участі у міжкультурному спілкуванні розглядається у методичній вітчизняній науці як провідна ціль іншомовної освіти. Однією із передумов здійснення повноцінної комунікації є не лише володіння на належному рівні відповідними навичками та вміннями, але й наявність базових знань про країну, мова якої вивчається, та її менталітет. Ключова роль у зазначеному аспекті відводиться культурологічному спрямуванню навчання, яке стимулює пошук нових шляхів для його відображення у цьому процесі.

Систематичне і широке включення елементів культури на всіх етапах оволодіння іноземною мовою можливе за умови використання культурологічного підходу. З його позиції формування лінгвосоціокультурної компетентності будується на основі автентичних ситуацій спілкування, органічно поєднуючи вербальні й невербальні моделі поведінки.

Варто зауважити, що оновлений зміст освітнього процесу в межах цього підходу передбачає наявність якісно нових підручників як основних засобів іншомовного навчання. А відтак особливої значущості набуває питання конструювання їх змісту. Зазначене вище актуалізує проблему збагачення цих книг культурологічноспрямованим матеріалом.

Проблема конструювання змісту підручників з іноземної мови з урахуванням культурологічного підходу не є новою у науці і стала предметом досліджень В. В. Краєвського, І. Я. Лернера, Г. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєвої, В. Г. Редька, Ю. І. Пасова та ін., у результаті чого отримано низку варіантів її ефективного вирішення.

Мета тез полягає в обґрунтуванні способів реалізації культурологічного підходу у змісті підручників з іноземної мови.

Наприкінці 1980-х рр. відбувся зсув наукових інтересів у галузі культури. Запропоновано нову парадигму дослідження і практичного застосування таких понять, як культура – мета, мова – засіб навчання [2, с. 86]. Тісний зв'язок, що існує між цими категоріями, зумовив необхідність пошуку нових шляхів його реалізації. Ключове місце у цьому контексті відводиться *культурологічному підходу*, який деякі методичні школи проголошують провідним (Ю. Пасов, В. Сафонова). У його межах процес навчання іншомовного спілкування слід будувати шляхом поєднання елементів культури з мовними складовими, які виступають не лише як засіб комунікації, а й як спосіб ознайомлення з новою дійсністю. При цьому

відбувається зміна акцентів – з розвитку лише мовленнєвих умінь на оволодіння країнознавчими та лінгвокраїнознавчими знаннями [3, с. 235].

Методисти зазначають, що культурологічний підхід передбачає навчання у чотирьох аспектах:

- практичному, який реалізується через формування лінгвосоціокультурної компетентності;
- освітньому, де за основу взято діалог культур як зіставлення фактів із галузі художньої творчості та способу життя носіїв мови;
- виховному, що має на меті виявити загальні моральні орієнтири у житті двох народів та наявні розбіжності;
- розвивальному, який покликаний відігравати мотиваційну функцію [2, с. 86].

Цінність цього підходу полягає у тому, що ознайомлення з культурою мови, яка вивчається, здійснюється шляхом порівняння й оцінювання нових знань і понять з тими, якими вже володіє особистість. Його зміст передбачає проведення паралелей між іноземною мовою та рідною, а також зіставлення ментальності двох народів.

Зазначені вище положення повинні знайти свій чіткий відбиток у підручниках з іноземної мови, які покликані відображати методичну концепцію автора, цілі, принципи та зміст освіти, визначаючи його стратегію і тактику [3, с. 79]. Наповнення змісту цих книг рисами культурологічного підходу сприяє підвищенню ефективності та результативності іншомовного навчання, активізує процес формування лінгвосоціокультурної компоненти у структурі іншомовної комунікативної компетентності, мотивує до участі у міжкультурному діалозі.

Для досягнення поставленої нами мети вважаємо за необхідне розглянути найсуттєвіші критерії аналізу змісту підручників на предмет реалізації в них культурологічного підходу. Основоположним у цьому аспекті вбачаємо твердження, які запропоновані у напрацюваннях В. Г. Редька [4]. Коротко розкриємо їх суть.

Особливу увагу у змісті підручників слід звернути на наявність тем, орієнтованих на культуру країни, мова якої вивчається. У Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти зазначається, що їх добір та організація залежать від рішень авторів у світлі оцінювання ними комунікативних потреб учнів [1, с. 52]. Теми культурологічного характеру у змісті навчальної літератури розглядаються не просто як систематична презентація країнознавчих знань, а й як необхідність навчити школярів приймати іншу культуру з власних позицій [4, с. 61].

Основними засобами відтворення тем та сфер спілкування є мовленнєві ситуації. Їх присутність у змісті підручників допоможе створити для учнів умови, найбільш наближені до умов реальної міжкультурної комунікації. Методисти звертають увагу на те, що використання мовленнєвих ситуацій сприяє підвищенню зацікавленості учнів у вивченні мови, мотивує до участі у спілкуванні й одночасно активізує набуті навички, уміння та знання [2; 3]. Їх моделювання посилює розвиток творчих здібностей комунікантів, сприяє

формуванню цілісної системи уявлень про культурні та мовні особливості країни, мовою якої спілкуються співрозмовники.

Чільне місце у зазначеному аспекті відводиться формуванню фонових знань засобами підручника, які охоплюють певні правила і норми спілкування, а також ритуали й моделі поведінки. Однією із вимог до здійснення якісної міжкультурної комунікації є уміння їх розуміти і правильно інтерпретувати. Низький рівень володіння цими знаннями може стати своєрідним бар'єром до порозуміння представників двох різних культур.

Чималу роль серед засобів відображення у книгах з іноземної мови культурологічного підходу відіграє культурологічно маркований мовний матеріал. Він може бути репрезентований у змісті підручників безеквівалентною та фоновною лексикою, сталими виразами, ідіомами, кліше, лінгвістичними маркерами соціальних стосунків та ситуацій. Культурологічне спрямування навчання передбачає також вивчення фразеологізмів, прислів'їв, приказок і крилатих виразів. Учені стверджують, що вони утворюють неповторну «мовну картину світу» кожного етносу і виступають безцінним джерелом пізнання культури і суспільства [2, с. 426].

Часто автори підручників з іноземної мови використовують культурологічно спрямовані коментарі і словники довідників реалій. Їх метою є додаткове тлумачення текстів, трактування фактів і подій, які інколи незрозумілі учням й ускладнюють усвідомлення певних тверджень. На нашу думку, це значно поглиблює наявний у цих книгах країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал, сприяє розширенню кругозору школярів.

Знайомство учнів із країною виучуваної мови, її історією, менталітетом народу, зразками невербальної поведінки відбувається також і засобами візуалізації у змісті навчальних книг. Ілюстративний матеріал культурологічного характеру автори підручників можуть представити у вигляді різноманітних малюнків, фотографій, мап, таблиць, діаграм символів тощо.

Отже, наявний науковий фонд засвідчує, що оволодіння іноземною мовою у тісному взаємозв'язку із її культурою можливе за умови впровадження у цей процес культурологічного підходу. Підручник є основним засобом реалізації цього підходу. Насичення книг країнознавчим та лінгвокраїнознавчим матеріалом сприятиме готовності учнів до участі у міжкультурному спілкуванні та допоможе підвищити рівень їх навченості.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі наявних підручників з іноземної мови за критерієм репрезентації у їх змісті ознак культурологічного підходу.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов вищ. навч. закладів / О. Б.

Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник для студ. вищ. навч. закл. / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова. К.: Академія, 2010. – 328 с.

4. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / В. Г. Редько. К.: Генеза, 2012. – 224 с.

УДК 373.3(075.2)

Кодлюк Я. П.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
завідувач науково-дослідної
лабораторії шкільного підручника
ТНПУ імені В. Гнатюка ur.kodliuk@gmail.com

ГОТОВНІСТЬ ДО АНАЛІЗУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Виразною ознакою реформування національного шкільництва, що відбувається відповідно до концепції «Нова українська школа» [5], є його варіативність, яка проявляється не лише в наявності різних типів навчально-виховних закладів, а й варіативності навчальної літератури, зокрема у розробці альтернативних підручників. Поняття «варіативні підручники» трактуємо таким чином: це різні типи підручників, які забезпечують реалізацію змісту освіти на певному ступені навчання (наприклад, у рамках загальноосвітньої школи, школи першого ступеня тощо), тоді як «альтернативні підручники» – це книги, які є носіями змісту освіти з одного навчального предмета чи інтегрованого курсу, але реалізують різні педагогічні технології, пропонують авторські підходи до дидактико-методичної організації навчального матеріалу в конкретному класі [3, с. 226].

Справжня варіативність навчальної літератури, на наш погляд, передбачає такі процедури: завчасне ознайомлення вчителів із переліками підручників, рекомендованими МОН України, за якими навчатимуться молодші школярі в наступному навчальному році; різновекторну роботу видавництва, обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, управлінь освіти (зустрічі з авторами навчальних книг, виступи підручникомознавців, викладачів-методистів та ін.) з метою роз'яснення концепції тієї чи іншої навчальної книги, її «прихованого змісту»; обґрунтований вибір класоводом підручників з того чи іншого навчального предмета; отримання цих підручників у достатній кількості.

Прикро, що, працюючи за підручником, який «завезли» у школу, вчителі часто не знають про існування підручників інших авторів з даного навчального предмета. Таке явище неприпустиме. З іншого боку, наяву

нагальна потреба підготовки вчителя до роботи в умовах варіативної навчальної літератури, зокрема ознайомлення з азами теорії шкільного підручника (функції, структура тощо) та способами використання навчальної книги на уроці.

Зазначимо, що проблема аналізу навчальної літератури аспектно розглядалася вітчизняними і зарубіжними дослідниками: Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, Н. Р. Хребтова та ін. [1; 3; 6; 7; 8].

Мета тез: розкрити основні підходи до аналізу підручників, адресованих молодшим школярам.

Цілісне уявлення про навчальну книгу акумулює розроблена нами схема **комплексного аналізу підручників для початкової школи**, яка охоплює такі аспекти: *функції* підручника (інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна), *структура* (текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування), *поліграфічне оформлення* (естетика навчальної книги, відповідність санітарно-гігієнічним вимогам), *підручник у системі навчально-методичного комплексу* (підручник – самостійний елемент навчального процесу, зв'язок підручника з іншими елементами навчального комплексу (їх узгодженість), підручник і методична література для вчителя (їх взаємозв'язок)) [4].

Серед методів аналізу підручника як, власне, книги педагогічно виправданим є **структурно-функціональний підхід**. Складовими такого підходу визнано структурний аналіз підручника та його функціональну характеристику. *Структурний аналіз* дає змогу з'ясувати побудову книги (поурочна чи тематична), її основні елементи: розділи, параграфи – цілісності першого ряду та тексти, завдання і вправи, ілюстративний матеріал тощо – цілісності другого ряду (за В. С. Цетлін), а також зв'язки між ними. Провідними *функціями підручника* для початкової школи вважаємо інформаційну, розвивальну, виховну і мотиваційну.

З метою з'ясування **розвивальної спрямованості** цього виду навчальної літератури (розвивальної функції) у змісті підручників варто проаналізувати завдання, які забезпечують оволодіння молодшими школярами умінням учитися. Поряд із вправами на формування *загальнонавчальних умінь і навичок* (планувати навчальні дії, порівнювати та ін.) використовуються завдання на розвиток *пізнавальних процесів* (уваги, уяви, фантазії; уміння слухати, відчувати, спостерігати тощо), *творчих здібностей* (зокрема літературної творчості).

Відповідно до складових **мотиваційного компонента** (мотиваційної функції) підручників, адресованих молодшим школярам (*емоціогенність змісту навчального матеріалу, способи його дидактичної організації, дизайн навчальної книги*), розроблено методику аналізу цього компонента [8]. Вказана методика передбачає дослідження підручників за такими критеріями: відбір інформації з урахуванням пізнавальних інтересів учнів (використання цікавого пізнавального матеріалу, жанрової різноманітності творів, висвітлення особистісно значущих тем), забезпечення відповідних характеристик змісту навчального матеріалу (емоційність, цікавість,

доступність, ціннісність); наявність практичних робіт, дидактичних ігор, засобів для емоційно-оцінної діяльності, групових форм роботи, певних способів викладу, розвивальних засобів, засобів цілепокладання; відповідність гігієнічним, естетичним та дидактичним критеріям дизайну підручника.

Аналіз сучасного підручничого забезпечення початкової школи засвідчує, з одного боку, варіативність навчальної літератури для цієї ланки освіти, а з іншого – домінування у цьому процесі двох типів підручників – інтегрованих та паралельних (альтернативних).

Ознаки *інтегрованого підручника*, що об'єднує навчальний матеріал кількох освітніх галузей, достатньо чітко відображені у «Горішку» – інтегрованому підручнику для 1 класу, який охоплює базовий зміст таких навчальних предметів: навчання грамоти, математика, ознайомлення з навколишнім (авт. М. С. Вашуленко, Н. М. Бібік, Л. П. Кочина). Інтегруючою основою книги вибрано загальнонавчальні уміння і навички, а основною формою репрезентації інтегрованого змісту – завдання і вправи, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчання.

Окрему групу складають підручники для інтегрованих навчальних курсів. Так, наприклад, зміст підручників з навчального предмета «Я у світі», 3, 4 клас (авт. Н. М. Бібік), які реалізують освітню галузь «Суспільствознавство» Державного стандарту початкової загальної освіти, спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра шляхом засвоєння таких тем:

«Людина», «Людина серед людей», «Людина в суспільстві», «Людина у світі». Змістове наповнення цього курсу передбачає взаємозв'язок усіх елементів змісту освіти як засобу інтеграції навчального матеріалу: знань про навколишній світ і місце в ньому людини, відповідних способів діяльності, досвіду творчої діяльності, ціннісного ставлення до природного та соціального середовища.

Особливості побудови *паралельних (альтернативних) підручників* помітні на основі зіставлення навчальних книг з літературного читання (авт. О. Я. Савченко; авт. В. О. Науменко). Об'єднує зазначені підручники те, що вони складені відповідно до навчальної програми з цього навчального предмета; реалізують змістові лінії Державного стандарту з літературного читання; Міністерство освіти і науки України рекомендує їх як основні для використання у школах з українською мовою навчання. На основі структурно-функціонального підходу доведено, що концепції обох підручників продумані, оригінальні, науково обґрунтовані, націлені на літературний розвиток школярів, а технологія пред'явлення знань – авторська.

Технологія аналізу потенційних можливостей підручників щодо формування в учнів початкової школи *уміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти* передбачає такі процедури: пред'явлення у підручниках знань про культуру розумової праці, про змістову

основу загальнонавчальних умінь і навичок, про вміння вчитися як інформаційну цінність (у формі предметно орієнтованих, інструментально орієнтованих та ціннісно орієнтованих текстів); наявність засобів (навчальних завдань і вправ) для формування вмінь організувати робоче місце, планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, здійснювати само- і взаємоконтроль; використання ціннісно орієнтованих текстів, націлених на усвідомлення учнями значущості знань, формування стійкого інтересу до навчання [2].

Нами розроблена низка інших (вузько аспектичних) *методик аналізу підручників для початкової школи* (аналіз підручника/підручників під певним кутом зору), з якими варто ознайомити учителів, зокрема підручничого забезпечення початкової школи з окремої освітньої галузі; технологічності підручників, адресованих молодшим школярам, та ін. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці форм і методів ознайомлення учителів із напрацьованими методиками аналізу цього виду навчальної літератури.

Література

1. Зуев Д. Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
2. Кодлюк Я. П. Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. Проблеми сучасного підручника. – 2016. – Вип. 17. – С. 182–191.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. – К.: інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
4. Кодлюк Я. Технологія аналізу підручника для початкової школи // Початкова школа. – 2015. – № 2. – С. 8–10.
5. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2016/10/konczepczyia.pdf>
6. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. – К.: Педагогічна думка, 2017. – 628 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
8. Хребтова Н. Р. Мотиваційна спрямованість підручників для початкової школи. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. – 116 с.

УДК 159.923:37.035:316.46

Козак О.В.,

аспірант кафедри практичної психології

ТНПУ імені В. Гнатюка,

практичний психолог Технічного коледжу ТНТУ

імені І. Пулюя

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЛІДЕРСТВА УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Тема лідерства є однією з найбільш цікавих та динамічних як для наукового співтовариства, так і для суспільства, що починає глибше

усвідомлювати визначну роль лідерства у забезпеченні сталого розвитку всіх сфер життєдіяльності людини. Дослідження лідерства проводилися протягом усього ХХ століття, однак до сьогодні не існує однозначного визначення поняття «лідерство» та різняться явлення про природу і суть цього феномену. О. Романовський та В. Михайличенко визначають лідерство як «здатність впливати на інших людей у напрямку досягнення визначеної мети» [3, с. 514]. Проблеми виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських якостей і формування соціально активної особистості розглядають у своїх дослідженнях Д. Алфімов, Т. Вежевич, А. Войцихова, І. Купа, Л. Локошко, Т. Прохоренко, Б. Паригін, К. Слесик, В. Татенко, О. Тихомирова, Л. Уманський, В. Татенко.

На основі здійсненого теоретичного аналізу основних підходів до визначення структури лідерства та лідерських якостей, ми звернули увагу на те, що на сьогодні немає досліджень проблеми лідерства в учнів професійно-технічної системи освіти. Для сучасного здобувача професійної освіти установка на саморозвиток, напрацювання індивідуального стилю мислення й діяльності має стати пріоритетним протягом усього життя. Креативність, здатність до абстрактного мислення, самостійність у прийнятті обґрунтованих рішень, здатність діяти соціально відповідально та свідомо, стресостійкість й ін. – оволодіння такими компетентностями є важливим, особливо зважаючи на необхідність успішної професійної діяльності в умовах можливої соціально-економічної нестабільності, що є притаманним сучасній Україні. Здобувачі освіти професійно-технічного навчального закладу – це особи підліткового віку з 15 до 18 років. Є. В. Ємельянова звертає увагу на основні потреби цього віку: потреба в безоціночній увазі та підтримці; потреба в чітких правилах, які повинні встановлювати дорослі для того, щоб утримувати підлітків від деструктивних форм поведінки; потреба в розвитку та навчанні через життєву практику; потреба в цікавих життєвих подіях; потреба у задоволенні; потреба в повазі та визнанні; потреба у вмінні впевнено відстоювати свою точку зору; потреба в творчому самовираженні та самореалізації; потреба в постановці життєвих цілей [1]. Середовище професійно-технічного навчального закладу найбільше цьому сприятливе завдяки його багаторівневій структурі. Незважаючи на теоретичну систему, в якій розглядається феномен лідерства, в ньому завжди можна виділити три базові компоненти: 1) лідер – особистість з певним набором якостей та навичок, що забезпечують здатність вести за собою інших; 2) послідовники – команда односторонців, що готові слідувати за лідером для досягнення цілі; 3) мета – певний результат, в якому зацікавлені і лідер, і його команда, досягнення якого об'єднує всіх учасників у спільній діяльності.

Тема лідерства опрацьована науковцями у великій мірі. Однак відзначимо, що ця тема не перестає бути актуальною, і, отже, ми внесли свій вклад у її вивчення. Нами використовувалась методика «Самооцінки лідерства». Даний експрес-тест дозволяє визначити актуальний рівень виявлення лідерства у сумісній діяльності. Серед опитуваних 86,6% (58 осіб) становили юнаки, 13,4% (9 осіб) – дівчата. Були отримані такі результати:

46% учнів – високий рівень лідерства, 21% – середній рівень лідерства, 11% – низький рівень лідерства, 2% проявляють деструктивне лідерство. Так, дослідивши рівень розвитку лідерства в учнів коледжу, можемо підсумувати, що не існує необхідності лідерства тільки для якогось певного типу організацій. Мова йде про взаємодію або взаємовплив між людьми в межах будь-якого виду діяльності. Більшість респондентів виявляють ініціативу і пропонують певні ідеї, вміють стримувати себе при критиці, не створюючи суперечок, завжди відстоюють свою думку і точку зору, вміють придумувати нові і цікаві ідеї, заохочувати інших, а також вміють переконувати. Це все свідчить, що учні, які брали участь в анкетуванні, незважаючи на стереотипи щодо учнів професійно-технічних закладів, мають навички лідера і можуть їх розвивати. Кожен з них може стати менеджером чи керівником, адже усе залежить від навичок уміння планувати свою діяльність, правильно визначати порядок важливості і терміновості справ, послідовність виконання операцій, кількість прийнятих рішень.

Виходячи з сказаного, ми визначаємо лідерство як трьохкомпонентне явище: лідерство як особистість; лідерство як команда; лідерство як процес. Поєднання визначених компонентів забезпечує послідовний рух лідера та його команди до досягнення мети та реалізації поставлених завдань. Відсутність хоча б одного з компонентів приводить до блокування реалізації лідерського потенціалу особистості.

Література

1. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. Санкт-Петербург: Речь, 2008. 336 с.

2. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є. Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект: Підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. – Харків : НТУ «ХП», 2007. – 592 с.

УДК 17.023.36:378.016

Коломієць О. Б.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних наук,
інформаційної та архівної справи

Центральноукраїнського національного технічного університету,
kolomietselena1964@gmail.com

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ДОКУМЕНТОЗНАВЦЯ

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства зумовив інноваційні перетворення в усіх сферах людської діяльності, що наклало відбиток і на систему вищої освіти, поставивши нові вимоги до організації та якості підготовки майбутніх фахівців. Нині важливим завданням підготовки фахівців документно-інформаційної сфери є набуття вмінь здійснювати пошук, обробку, оцінку й систематизацію великої кількості інформації та знань. Саме тому актуальною проблемою в процесі їх підготовки постає необхідність розвитку інформаційної культури як базової характеристики, що

визначає сучасне інформаційне мислення та професійну мобільність особистості.

Ця проблематика знайшла своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних авторів (Антоненко І., Бездрабко В., Воеводіна О., Вохришевої М., Гендіної Н., Зінов'євої Н., Кулешова С., Малик Г., Прокопенко І., Семенюка Є., Філіпової Л. та ін.), і, незважаючи на свою практичну значущість, у науково-дослідному плані все ще перебуває на стадії розробки. Уваги, зокрема, потребують питання, пов'язані з обґрунтуванням організаційно-методичних основ розвитку інформаційної культури майбутніх документознавців у контексті сучасних освітніх завдань, аналізом методик формування інформаційної культури особистості.

Мета дослідження – визначення на основі узагальнення досвіду підготовки фахівців у закладах вищої освіти можливих шляхів розвитку інформаційної культури майбутніх документознавців, виявлення особливостей цього процесу.

Формування і розвиток інформаційної культури у нинішнього покоління людей є соціальним замовленням інформаційного суспільства. Тому під інформаційною культурою суспільства можна розуміти деяку сукупність досягнень у галузі його інформатизації.

Заслужовує на увагу також визначення інформаційної культури, запропоноване Є. Семенюком: «Інформаційна культура – це інформаційна компонента людської культури в цілому, яка об'єктивно характеризує рівень всіх інформаційних процесів, що існують в суспільстві, та існуючих інформаційних стосунків» [2; 3].

Основне навантаження з розвитку інформаційної культури особистості покладається на систему неперервної освіти, усі складові якої вже випробовують вплив інформатизації суспільства.

Навчальним планом підготовки бакалаврів за спеціальністю 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа» для студентів ЦНТУ передбачено вивчення дисципліни «Інформатика». Проте, розвиток інформаційної культури тільки через вивчення інформатики, на наш погляд, виявляється недостатнім, оскільки обмежує цей процес технічними та програмними засобами інформатизації.

Аналіз досвіду роботи педагогів кафедри суспільних наук, інформаційної та архівної справи ЦНТУ з підготовки фахівців документно-інформаційної сфери дозволяє зробити висновок про доцільність в контексті розвитку сучасної інформаційної освіти впровадження в навчальний процес спеціальних навчальних курсів, наприклад «Основи інформаційної культури особистості» або «Інформаційна культура майбутнього фахівця». Головна мета означених курсів мала б полягати у формуванні інформаційного світогляду особистості, підготовці молоді до успішного здійснення пізнавальної діяльності, успішної самореалізації в умовах інформатизації суспільства.

Специфічними особливостями таких курсів ми вважаємо: по-перше, їх міждисциплінарний характер, синтез досягнень цілого ряду навчальних

дисциплін, які вивчають феномен інформаційної культури (інформатики, бібліотекознавства, бібліографознавства, документної лінгвістики, стилістики тексту, логіки, прикладної психології та ін.); по-друге, прагматичну спрямованість, набуття в процесі навчання знань та умінь, необхідних для вирішення конкретних інформаційних завдань у відповідності до основних видів навчальної чи професійної діяльності майбутніх фахівців.

Погоджуємося з думкою про те, що розвиток інформаційної культури майбутніх фахівців документно-інформаційної сфери має базуватися на певних принципах організації інформаційної освіти (культурологічного підходу, системного підходу, інтегративності, діяльнісного підходу, технологічного підходу, неперервності), про що йдеться в спеціальних дослідженнях [1; с. 35-36].

Розвиток інформаційної культури майбутніх документознавців – це доволі складний процес, пов'язаний із вирішенням цілої низки завдань практичного характеру, зокрема таких, як розвиток уміння особистості здійснювати інформаційну діяльність, формування інформаційно-комунікативної компетентності та ін. Для успішної реалізації цих завдань мають бути створені відповідні організаційно-педагогічні умови. Найбільш важливими умовами з них ми вважаємо наступні: побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань і основних компонентів інформаційної культури; залучення студентів до інтенсивної інформаційної діяльності; організація у закладі вищої освіти інформаційного середовища, включно з інформаційними ресурсами навчального закладу; підвищення рівня інформаційної культури педагогів і тих, хто навчається; налагодження взаємодії системи освіти з різноманітними інформаційними установами та використання їх ресурсів в навчальному процесі.

Маємо визнати також необхідність активного застосування засобів інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх документознавців. Вони можуть розглядатися як засоби забезпечення процесу формування інформаційної культури, оскільки виконують функції джерела інформації, наочного посібника, індивідуального інформаційного простору, засобу діагностики і контролю. Крім того, вони є робочим інструментом, а саме: засобом підготовки документів та їх зберігання, засобом моделювання тощо. Їх використовують також й для створення нових програмних продуктів. До таких засобів можна віднести електронний підручник, мультимедійну систему, експертну систему, електронний бібліотечний каталог, банк даних, електронну пошту, автоматизовану систему організаційного управління тощо.

Отже, інформаційна культура майбутнього документознавця є невід'ємною складовою професійної культури, фундамент якої закладається у вищих закладах освіти, її розвиток можливий лише в процесі діяльності.

Перспективою подальшого дослідження цієї проблеми вважаємо вдосконалення методології і стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчально-виховного процесу, що відповідатимуть завданням розвитку майбутнього документознавця в сучасних умовах.

Література

1. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях: учебно-метод. пособие / Гендина Н. И. и др. М.: Школьная библиотека, 2003. – 296 с.

2. Семенюк Е. А. Інформаційна культура суспільства і прогрес інформатики. *НТІ*. Сер. 1. – 1994. – № 7. – С. 3-11.

УДК 373/.3/.5 (477)

Коненко Л.Б.,
завідувач відділу дошкільної
та початкової освіти ТОКІППО
Іваночко О.В.,
методист відділу дошкільної
та початкової освіти ТОКІППО

МЕЙНСТРИМ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах модернізації національної освіти значну роль відіграє система методичної роботи, головною метою якої є не лише надання методичної допомоги педагогічним кадрам у розвитку їхньої професійної майстерності, але й активізація творчого потенціалу кожного педагога – ключової постаті у формуванні особистості учнів. Інноваційною технологією для професійного розвитку педагога Нової української школи є науково-методичний супровід.

У структурі методичної діяльності система різновекторних послуг для професійного розвитку педагогічних працівників реалізується в супервізорському, дорадницькому, коучинговому, предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, соціальному, експертному, маркетинговому інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, психолого-мотиваційному напрямках.

В умовах сьогодення надзвичайно важливе завдання методичної служби початкової освіти полягає в тому, щоб допомогти педагогам зорієнтуватися в змінах Державного стандарту початкової освіти та функціях вчителя Нової української школи: вмінні організувати компетентнісне навчання (не знання заради знань, а вміння їх застосовувати в реальному житті), забезпечити інтегрованість змісту (внутрішньопредметної і міжпредметної) на основі ключових компетентностей, не шляхом механічного об'єднання предметів, а наближення змісту освіти до сенситивних періодів навчання, особливостей сприймання нової інформації тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні актуалізується необхідність у педагогічному управлінні процесом розвитку творчої, активної особистості. Потребує значної уваги проблема забезпечення якості системи підвищення фахової кваліфікації вчителів, зокрема початкових класів, їхнього

професійного розвитку у процесі підвищення кваліфікації, а також обґрунтування та експериментальна перевірка сутнісних характеристик моделі системного професійного розвитку вчителів як передумови її впровадження у процес підвищення фахової кваліфікації, забезпечення відповідного рівня якості системи підвищення професійної кваліфікації вчителів.

Учителю для успішності професіональної діяльності слід розвивати не тільки основні компетентності, а й професійно важливі якості особистості.

Розуміючи виклики сьогодення, учитель має бути особистістю, яка сама уміє навчатися упродовж життя. Розумову діяльність забезпечують такі властивості особистості, як допитливість, кмітливість, розсудливість, вдумливість, креативність, незалежність. Таким чином, учитель має дбати про створення інтелектуального середовища, де є місце для обміну думками, сперечань, міркувань, пошуку рішень. Усе це призводить як до розвитку інтелектуальних властивостей особистості, так і до вдосконалення таких компетентностей, як уміння навчатися упродовж життя та критично мислити, а також інформаційно-цифрової компетентності. Більшість дітей сьогодні налаштована на візуальне сприйняття інформації – і це змушує вчителя для висвітлення нового матеріалу, для заохочення учнів до співпраці оволодівати сучасними комп'ютерними технологіями.

Для вчителя, як і для будь-якої особистості, важливим є уміння ставити цілі і досягати їх. Набуття навичок конструктивного спілкування, ефективного вирішення конфліктних ситуацій, подолання бар'єрів у спілкуванні, колективної співпраці відбувається шляхом постійного їх застосування на практиці, за рахунок створення необхідних умов, які зумовлюють розвиток таких якостей, як товарицькість, самовпевненість, толерантність, емпатійність, здатність до кооперації, а також соціального та емоційного інтелекту. Результатом роботи є ставлення з повагою до своїх учнів, демонстрація власної емпатійності, толерантності, демократичності, вимогливості, міру якої визначають соціальний та емоційний інтелект.

Зміни – це єдина річ, яка залишається незмінною. Тому, щоб прийняти зміни, варто зрозуміти, що це – абсолютно нормально і природно. Майбутнє неможливо передбачити, але його можна створити. Коли людина наважується створювати майбутнє, вона стає лідером змін.

Література

1. Нова школа у нових громадах: посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлевські В. – К., 2017. – 128 с.
2. Професійний розвиток педагога Нової української школи в умовах формальної і неформальної освіти: збірник спецкурсів: авторський колектив / наук. ред. проф. Т.М. Сорочан, В.В. Сидоренко; упорядкування Я.Л. Швень. К.: Агроосвіта, 2018. – 320 с.
3. Сидоренко В.В. Реформування системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» / Керівник нової української школи: світоглядно-

професійні орієнтири: зб. наук. пр. / В. П. Андрущенко (голова), В. П. Бех (заст. голови), О. В. Алейнікова та ін. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 148-153.

4. Сидоренко В. В. Формальна і неформальна освіта як форми неперервного акмепрофесіогенезу педагога Нової української школи / В. В. Сидоренко / зб. Матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (25 жовтня 2017 р., Суми). – Режим доступу: <http://sspu.sumy.ua>

5. Скрипник М. І. Практична андрагогіка: Робочий зошит для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації (на базі Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / М. І. Скрипник. – К.: ЦППО, 2018. – 32 с. (1,25 др. арк.).

УДК 371.134

Кондирєва М.М.
методист відділу методики навчальних
предметів та професійного розвитку педагогів
ТОКІППО

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

У Концепції «Нова українська школа» (2016) визначено дев'ять ключових компонентів формули нової школи. Одним із цих компонентів передбачено створення **«сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів»**. І саме технології як мистецтво навчання покликані забезпечити найкращі освітні результати.

Загальновідомим уже стало визначення **педагогічної технології**. Це конструювання навчального процесу, результатом якого є гарантоване досягнення мети. Факт застосування технології навчання є свідченням технологізації освітнього процесу, який передбачає чітку послідовність дій педагога відповідно до загальних закономірностей навчання, його мети, завдань, способів взаємодії з учнями. Технологія, на відміну від невпорядкованого творчого пошуку, має набір стратегій та прийомів навчання і пропонує учителеві дієвий робочий інструментарій. А ще – відповідати певним критеріям, як-от: концептуальність (філософське, психологічне, дидактичне, соціально-психологічне обґрунтування); системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність); управління (діагностичне цілепокладання, планування, поетапна діагностика, коригувальні заходи); ефективність (гарантування досягнення певного стандарту освіти); відтворюваність (можливість відтворення технології в інших освітніх закладах іншими суб'єктами); візуалізація (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання, застосування різних дидактичних матеріалів та оригінальних наочних посібників). Звичайно, застосування технологій залежить від творчого потенціалу учителя й його психологічної готовності до інновацій.

Для початку, учитель повинен мати чітке уявлення про складники технологічного процесу (мету та завдання, принципи та типологію, умови технологічного процесу та взаємодії суб'єктів навчання, технологічну карту (етапи упровадження) та очікувані результати).

Відомий у філологічних колах науковець Анна Богосвятська уже давно намагається розв'язати проблему, яким має бути нинішній урок словесності, «коли дітям подобається не тільки слухати, а й бути активними учасниками навчального процесу (ставити запитання, обговорювати проблеми, брати інтерв'ю, приймати рішення, вигадувати, фантазувати тощо)...». Задля задоволення запиту таких учнів учитель постає перед вибором методів і прийомів, форм роботи і зрештою технологій, яких сучасна методика налічує сотні. А згідно з положеннями сучасних нормативних документів Міністерства освіти і науки України (концепції нової школи та мовно-літературної освіти, розділу «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, чинних програм з української мови і літератури, відповідних наказів, методичних рекомендацій тощо) кожен словесник повинен уже застосовувати хоча б елементи чи не десятка технологій, таких як особистісно орієнтована, інформаційно-комунікаційна, інтерактивна, проектна, текстоцентрична, діалогова, біоадекватна, здоров'язбережувальна технології, а також технології розвитку критичного мислення, створення ситуації успіху, проблемного навчання тощо.

І щоб педагог не винаходив велосипед, саме методичні служби в особі кожного методичного працівника покликані створити відповідне методичне середовище, у якому кожен учитель вчасно зміг би отримати тільки йому потрібну дозу теоретичного підґрунтя та виявити бажання застосувати здобуті теоретичні відомості на практиці, та так, щоби очікувано вищих результатів навчання гарантовано було досягнуто. Особливо гостро постає таке завдання перед учителями української мови і літератури, оскільки документами стандартизації сучасної середньої освіти та освіти майбутнього у рейтингу ключових компетентностей перше місце відведено компетентності **«спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»**. А тому державна підсумкова атестація учнів 11 класу, професійно-технічних начальних закладів та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації (випускників середньої школи) уже не перший рік проводиться у визнаній ефективною теперішнім суспільством формі зовнішнього незалежного оцінювання. У перспективі така форма контролю стосуватиметься і дев'ятикласників, звичайно, найперше з української мови. Отож **першочергове завдання учителів української словесності – створити нове ефективне освітнє середовище, і без технологій у вік науково-технічного процесу та інформаційного буму не обійтися ніяк.**

кандидат педагогічних наук, доцент, директор Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
kondratiuks.m@gmail.com

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Одним із основних завдань держави у галузі освіти є турбота про здоров'я нації, виховання фізично загартованого підростаючого покоління. Цим зумовлена необхідність посилення виховної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах України та обґрунтування ефективних методик здоров'язбережувального виховання учнів, здатних наполегливо навчатися здоровому способу життя.

Водночас, зміни у суспільно-політичному житті України вимагають докорінної перебудови процесу виховання підростаючого покоління, що зумовлено значним погіршенням здоров'я дітей.

Теорія і практика здоров'язбережувального виховання молодших школярів знайшла своє відображення в роботах О. Ващенко, О. Дубогай, С. Кондратюк, В. Оржеховської, С. Свириденко, Л. Сливки та інших українських науковців.

Основним видом діяльності в школі є навчальна, але діти початкових класів тяжіють до ігрової діяльності і цього в них не можна відбирати. Якщо учні початкових класів сприймають навчальну роботу як обов'язкову, то позакласну роботу сприймають як необов'язкову (і це правильно), тому вчителям початкових класів треба докласти чимало зусиль, щоб захопити дітей позакласною роботою, захопити її змістом, організаційними формами, романтизмом, громадською значимістю, динамічністю і обмеженістю в часі. Адже діти молодшого шкільного віку досить рухливі, емоційні, навіть спонтанні, не можуть тривалий час концентрувати увагу на одному виді діяльності [3].

Під час позакласної роботи учні початкових класів поглиблюють свої знання з основ наук, розвиваються інтелектуально, розширюють свій кругозір, розвивають інтерес до суспільних явищ і процесів, до навколишнього життя і довкілля. Отже, розширюється сфера пізнавальної діяльності.

Характерним для учнів початкових класів є те, що їх цікавить усе. Посилаючись на В. Сухомлинського, А. Борисенко відзначає, що серед дітей є «теоретики» і «мрійники», одні – заглиблюються у деталі явищ, докопуються до їх суті, інші – бачать явища і предмети в загальних рисах, їх більше приваблюють зовнішні сторони предмета, особливо, якщо ці явища і предмети мають зовнішній ефект. Звичайно, у кожної дитини думки, розум йдуть різними своєрідними шляхами, кожен учень, на думку видатного

педагога, мудрий і талановитий по-своєму [1].

Важлива роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей належить спеціально організованій виховній роботі у позанавчальний час. Таку роботу називають позакласною та позашкільною.

Позакласна робота – різноманітна освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, організована в позаурочний час педагогічним колективом школи і проводиться в позанавчальний час.

Позакласна робота є добровільною, тому не повинна включати в себе обов'язкових видів змагань, обов'язкових світових показників і документів. Позакласні заняття повинні розвивати навички самостійної роботи школярів [2].

Завдання позакласної роботи з формування здоров'язберезувальної компетентності дітей молодшого шкільного віку:

- ✓ виховання здорової зміни, бажання піклуватися про своє здоров'я, постійно займатися фізичним вдосконаленням;

- ✓ підготовка до фізичної праці, виховання працездатності;

- ✓ створення умов для прищеплення учням звички до систематичних занять, сприяння запровадженню фізичної культури в побуті (на позаурочних заняттях закріплюються й удосконалюються здобуті на уроках знання, практичні вміння та навички; характерною рисою позаурочних форм занять є їх добровільність);

- ✓ проведення години здоров'я, яку в багатьох школах проводять щодня після 2-го або 3-го уроку, і яка триває 45 хвилин. Час для неї звільняють за рахунок великої перерви та скорочення всіх уроків на 5 хвилин. Вправи виконують переважно на свіжому повітрі (учні займаються в спортивній формі). Вчителі можуть виконувати вправи разом з учнями або з окремою групою;

- ✓ проведення масових змагань, спортивних свят передбачають чітку організацію, дотримання певних ритуалів. Усе це забезпечує комплексне розв'язання завдань виховання молодших школярів: фізичного, морального, естетичного та ін.

Але, незважаючи на те, що основними джерелами, з яких молодші школярі отримують знання про здоровий спосіб життя, є навчальні уроки з природознавства, основ здоров'я та фізичної культури, не менш важливого значення нині набувають позакласні форми здоров'язберезувального виховання.

Саме тому вважаємо, що саме активне використання різноманітних форм позакласного здоров'язберезувального виховання дітей молодшого шкільного віку дозволить позитивно вплинути на формування у них здорового способу життя.

Література

1. Борисенко А. Ф. Руховий режим учнів початкових класів. Навчальний посібник. – 2-ге видання перероб. і доп. / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – Радянська школа, 1989. – 190 с.

2. Ковальчук Л. «Концепція позакласної виховної роботи у ЗОШ» / Л. Ковальчук, С. Попель. – К., 1999. – С. 39-56.

3. Чекіна О. І. Щось не хочеться сидіти, треба трішки відпочити / О. І. Чекіна // Початкова освіта. – 2000. – № 36. – С. 21-25.

Paed Dr. Mgr. art. Miroslav Kopnický, PhD,
special assistant Catholic University in Ružomberok,
Theological Faculty in Košice, Theological Institute in Spišská

HUDOBNOSŤ A HUDOBNÁ HRA MUSIC AND MUSIC GAME

Úvod:

Hudba skutočne preniká ľudské bytie počínajúc prvými ozvami srdiečka v materinskom lone a končiac tónmi alebo vokálmi requiem v závere smútočného obradu. Svoju pozornosť chceme upriamiť na hudobnú výchovu v spolupráci s hudobnosťou a hudobnou hrou.

Civilizácia prežíva začiatok tretieho tisícročia nazývaného aj post atómovým vekom. Výchovno-vzdelávací proces prechádza mnohými novými štádiami, trendmi, no určité zákonitosti zostávajú nemenné napriek búrlivej expanzii nových technológií. Veda, technika, medicína a príbuzné odvetvia dokážu ovplyvňovať prostredie, v ktorom deti vyrastajú, ale niektoré biologické, duševné a sociálne zákonitosti zostávajú nemenné.

Integrálnou súčasťou hudobnej výchovy je hudobnosť, ktorú charakterizujeme v tomto príspevku. Definujeme terminologické špecifiká dvoch rozdielnych kategórií: hudobnosti a hudobného nadania. Analýza nás doviedla k formulovaniu tézy, podľa ktorej hudobné nadanie (talent) je síce obsahovo nadradené nad hudobnosťou, no napriek tomu práve hudobnosť tvorí nevyhnutný predpoklad rozvoja hudobného nadania.

Jadro:

Jednou z najdôležitejších úloh predmetu hudobná výchova je zabezpečovanie postupného a kvalitného rozvoja hudobnosti dieťaťa. Pokiaľ majú vyučujúci hudobnej výchovy túto úlohu plniť, musia poznať a rozlišovať obsah i význam odborného termínu hudobnosť a zákonitostí, ktoré ovplyvňujú jej ďalší rozvoj. Táto problematika sa skúma z rôznych hľadísk. (Balcárová 2004)

Hudobnosť môžeme považovať za psychologickú kategóriu, ktorá sa viaže k osobnosti jedinca a k jeho hudobnému vývoju.

V dôsledku rôznej terminológie sa často zamieňajú dve hudobno-psychologické kategórie, a to hudobnosť a hudobné nadanie. Tieto dve kategórie sa musia rozlišovať nielen z hľadiska kvantity, ale aj kvality. Hudobnosť sa javí ako čiastková štruktúra osobnosti. Integrujú sa v nej hudobné schopnosti, ktoré tvoria stred ich variačnej šírky a umožňujú takmer každému jedincovi hudobné aktivity a chápanie hudby. Táto definícia hudobnosti tvorí východisko pri realizácii všeobecnej hudobnej výchovy.

Hudobné nadanie (talent) je obsahovo nadradené hudobnosťou, no napriek tomu hudobnosť tvorí nevyhnutný predpoklad rozvoja hudobného nadania. Hudobnosť je charakteristická nie jednou schopnosťou, ale komplexom hudobných

schopností. Dôraz sa pritom kladie na to, že hudobnosť človeka je podmienená dialektickou jednotou vnútorných a vonkajších podmienok, pričom rozhodujúcimi sú sociálne prostredie a výchova.

V širšom význame sa často hovorí o predpoklade hudobného nadania – o hudobnom sluchu. A tu dochádza kvôli neinformovanosti k rôznym terminologickým nepresnostiam. Ak hovoríme o výslovne hudobnom sluchu, je jasné, že nejde len o dokonalý všeobecný sluch, ktorým človek dokáže „aj trávu rásť“. Hudobný sluch musí byť spojený so zmyslom pre rytmus a pre hudobné cítenie. Dokonca ani všetci hudobníci nemajú taký sluch, o ktorom hovoríme ako o absolútnom. Človek s absolútnym sluchom má túto vzácnu vlastnosť vrodenu. Ak taký človek nadobudne aspoň minimálne hudobné vzdelanie, pozná čo len zbežne noty, dokáže bez dlhého premýšľania presne určiť akýkoľvek hudobný aj nehudobný zvuk, ktorý kedykoľvek a kdekoľvek, trebárs na ulici, v prírode začuje. (Bartoš 1983, s. 15)

Z hľadiska experimentálneho skúmania hudobnosti sa obmedzuje hudobnosť hlavne na zisťovanie kvalít hudobného sluchu a na emócie vzniknuté z tónových vzťahov. (Dobrotová, Michálková 1997)

Hudobnosť je determinovaná dvoma javmi:

- biologické javy - predstavujú vrodené a zdedené dispozície;
- psychologické javy – prejavujú sa v podobe hudobných schopností, vo vlastných hudobných aktivitách a všestranných hudobných prejavoch.

Hudobnosť je individuálnou vlastnosťou (dispozíciou) jedinca. Na jej štruktúrea kvalite sa podieľajú vrodené a zdedené dispozície na jednej strane a na druhej strane vplyvy prostredia. Hudobnosť sa predpokladá u každého jedinca s fyziologicky funkčným sluchovým orgánom a jej základným znakom je emocionálno-estetická citlivosť k hudbe.

Z uvedeného vyplýva, že hudobnosť tvoria dva vzájomne prepojené činitele:

- vnútorné činitele (ako jav biologický);
- vonkajšie činitele (ako jav sociálno-psychologický). (Balcárová 2004)

Vnútorné činitele hudobnosti predstavujú biologický základ hudobných schopností, ktorým sú vlohy.

Vlohy sú vrodené anatomicko-fyziologické vlastnosti organizmu a štruktúrne zvláštnosti nervového systému, ktoré tvoria len vnútornú podmienku. (Balcárová 2004)

Ich existencia je predpokladom pre utváranie a rozvoj hudobných schopností. Hudobné schopnosti sú individuálne psychické vlastnosti, ktoré podmieňujú úspešnú hudobnú činnosť: napr. spevácka činnosť je podmienená schopnosťou intonačnou a rytmickou, intonačná schopnosť predpokladá vlohu hudobného sluchu a zmysel pre výšku tónu a pre čistotu intervalov. Hudobné vlohy sú mnohoznačné. Na základe hudobného sluchu sa dajú rozvíjať najrôznejšie hudobné schopnosti a činnosti. Tieto schopnosti sa prebúdzajú a rozvíjajú príslušnou hudobnou činnosťou.

Je však nesprávne obchádzať poznatok, že k rozvoju hudobných schopností sú nevyhnutné aj určité hudobné vedomosti, získavané hudobnou výchovou. K rozvoju hudobných schopností napomáhajú tiež hudobné zručnosti, ktoré sú zautomatizované

vedomou hudobnou činnosťou alebo získaným zámerným opakovaním, cvikom. (Lýsek 1977)

Dlhoroční členovia orchestrov i komorných súborov, hoci ich pôvodný sluch bol relatívny, vylepšujú si ho pravidelným hraním, účinkovaním. Niektorí vďaka dlhoročnej praxi sa k absolútnemu hudobnému sluchu priblížia či dokonca ho dosiahnu. V orchestri sú nástroje spravidla rozdelené do skupín nástrojov sláčikových, drevených, plechových; každá skupina musí absolútne ladiť vo vnútri aj v celom orchestri, čím sa hudobný sluch jednotlivých hráčov zdokonaľuje. (Bartoš 1983, s. 15)

Hudobné schopnosti a zručnosti sú na sebe navzájom závislé. K rozvoju hudobných schopností a zručností napomáhajú aj návyky. Návyky sú opakovaním nadobudnutých dispozícií žiaka vykonávať určitú hudobnú činnosť. S návykmi často súvisí žiakovo rozhodnutie venovať sa spevu, hre na určitý hudobný nástroj a pod. (Lýsek 1977)

Vonkajšie činitele hudobnosti predstavujú jav sociálno-psychologický. Utváranie hudobných schopností na pozadí biologického činiteľa – vlôh sa uskutočňuje v hudobných aktivitách jedinca. Tieto aktivity sa realizujú v istom type prostredia za konkrétnych podmienok. (Balcárová 2004)

Vplyv prostredia predstavuje fenomén, ktorý zasahuje do života a vývoja každého jedinca. Človek neprichádza na svet, ktorý je izolovaný od akýchkoľvek vplyvov. Prichádza na svet, ktorý sa bude v priebehu jeho ďalšieho vývoja meniť a vo veľkej miere ovplyvňovať jeho psychický a fyzický vývoj. Hudobnosť, individuálna osobnostná vlastnosť, má u každého človeka rôznu kvalitu ovplyvňovanú prostredím.

Preto je možné prostredie a jeho vplyv rozdeliť na: rodinné prostredie, mediálne prostredie, prostredie vzdelávacích inštitúcií.

Rodinné prostredie – významným determinantom pre ďalší rozvoj hudobnosti je hudobné povedomie rodiny, do ktorej sa narodí jej nový člen. Je známe, že matky sa so svojím dieťaťom rozprávajú už v tehotenstve. Prvým kontaktom s hudbou je reč matky, ktorá má špecifickú a neopakovateľnú melódiu a rytmus. Dieťa reaguje na vonkajšie podnety veľmi citlivo, najmä ak ich intenzita presahuje rámec únosnosti. (Balcárová 2004)

Reč aj spev (v širšom kontexte hudobný impulz) sa v tejto konkrétnej situácii – komunikácii mamy s bábätkom ešte len v prenatálnom štádiu sústreďujú na jeden a ten istý zmyslový orgán – sluch. Používanie hlasu ako spoločného „nástroja“ (komunikátu) reči a spevu umožňuje predpokladať, že zvukový materiál reči a hudby, princípy jeho organizácie na najrôznejších úrovniach musia mať mnoho spoločného a práve rečová skúsenosť má už v tomto štádiu významný zástoj v rozvoji hudobného vnímania. (Nazakinskij 1972, s. 239)

Prejavmi nepokoja trpí aj pri psychickom rozrušení matky. Najvhodnejšou a najprirodzenejšou hudobnou aktivitou je spev matky. Spev uspávaniek je spontánny spôsob hudobnej komunikácie, ktorý má podstatný význam aj pre ďalší hudobný vývin. Interpretácia piesne matkou predstavuje silný citový náboj. Pokiaľ má dieťa dostatok hudobných podnetov, jeho hudobné prejavy môžu akcelerovať aj pred nástupom reči. V dnešnej dobe sa však v rodinách spieva len minimálne. V súčasnosti

sa však hudba aj v rodinách viac počúva než aktívne interpretuje. Výhodiskom z takejto situácie môže byť jedine prehodnotenie životného štýlu rodiny a návrat k rodinnému spoločenstvu, kde je spev pri rôznych príležitostiach prirodzenou súčasťou života.

Mediálne prostredie – vstúpilo do života človeka vynájdением rozhlasu, gramofónu, magnetofónu a televízie. Do domácností miliónov ľudí sa tak šírila hudba rôznych štýlov a žánrov. (Balcárová 2004) Rozvojom techniky sa v 20. storočí stal novým výtvarným počítateľ. Práve počítač umožňuje tvorbu takých hudobných programov, ktoré by sa mohli využívať nielen vo vyučovaní hudobnej výchovy, ale aj v domácnostiach. Dejiny hudby sa menili podľa toho, ako sa menil vkus. Aj v súčasnosti sú ovplyvňované módnymi trendmi svojej doby. Mnoho žiakov a študentov tvrdí, že sa im pri počúvaní hudby lepšie učí.

Prostredie vzdelávacích inštitúcií – o jeho vplyve možno uvažovať od doby zavedenia povinnej hudobnej výchovy do škôl a inštitúcií, ktoré sa zaoberajú výchovou hudobníkov. Školy, ktoré zabezpečujú hudobné vzdelávanie sa riadia špecifickými učebnými osnovami a plánmi. Ich cieľom je zabezpečovať systematický rozvoj hudobnosti.

„Na začiatku sveta bol rytmus!“ Týmto výrokom, často trochu nadnesene, napomínali starí učitelia hudby svojich žiakov, keď nedodržiavali správne dĺžkové hodnoty tónov zaznamenané notami alebo pomlčkami. V opere Antonína Dvořáka Jakobín je pekná scéna, v ktorej starý kantor so svojimi malými spevákmi chystá privítanie zámockého panstva a nabáda deti: „Len pozor dajte a počítajte.“ (Bartoš 1983, s. 7)

Hudobnosť ako vlastnosť je daná každému človeku, aj keď stupeň a formy prejavu bývajú rôzne. Stupeň hudobnosti detí závisí od hudobných schopností.

Sú to hlavne:

- schopnosť vnímať a rozlišovať tóny (ich výšku, dĺžku, silu),
- hudobná pamäť a predstavivosť,
- schopnosť reprodukovat' melódiu,
- zmysel pre rytmus, hudobnú formu a harmóniu. (Kopinová 2003)

Deti, ktoré nemajú hudobné schopnosti sa pokladajú za nemuzikálne, hovorí sa o nich, že nemajú „hudobný sluch“. Človek sa ale nerodí s hotovými schopnosťami, rodí sa s istými anatomicko-filozofickými dispozíciami – vlohami. Preto sa hudobné schopnosti v dôsledku rozličnej kvality vrodenej dispozície a rôznej intenzity hudobno-výchovného pôsobenia neprejavujú u každého rovnako. Niektoré deti majú výraznejšie perцепčné schopnosti, iné zase reprodukčné. Spevácky prejav tiež nie je jediným, ani úplne spoľahlivým ukazovateľom hudobnosti. Nečistá intonácia máva pri individuálnom alebo spoločnom speve rozličné príčiny, ktoré môžu byť spôsobené aj neprimeraným výberom piesne, nezvyklosťou na okolie.

Tvorivosť dieťaťa je výrazom spontánnosti a túžby prejaviť sa. Výhodou je, že hudobné skúsenosti a psychické predpoklady na hudobnú tvorivosť nie sú veľké. Preto je možné rátať iba s elementárnou hudbou.

Formy hudobnej tvorivosti u detí sú rozmanité. Uplatňujú sa pri speve, v pohybovej aj inštrumentálnej činnosti. Môže k nim patriť napríklad:

- obmieňanie rytmických a melodických motívov v rôznych hudobných hrách,
- rytmizácia a melodizácia textov,
- textovanie rytmických a melodických celkov,
- vytváranie zvukomaľby k situáciám v rozprávke,
- hudobné dialógy,
- vytváranie nových pohybových a inštrumentálnych sprievodov k piesňam zo známych a vymyslených prvkov,
- pohybová dramatizácia piesní a inštrumentálnych skladieb.

Detská hudobná tvorivosť napomáha rozvíjať hudobnosť detí a súčasne je pre ne aj atraktívna. Z pedagogického hľadiska musí byť jej realizácia cieľavedomá, inak neposkytne deťom radosť. (Kopinová 2003) Môžeme ju rozvíjať rôznymi cvičeniami a hrami, recitáciou riekaniek a vyčítaniek so zapájaním hry na tele, hudobnými hádankami, ktoré sú veľmi obľúbené a uvoľňujú atmosféru v kolektíve. K obľúbeným činnostiam sa zaraďujú aj tie, ktoré vytvárajú priestor pre napodobňovanie rôznych činností, pohybov zvieratiek, stvárňovanie prírodných úkazov a pod. U žiakov sa takto rozvíjajú predstavivosť a fantázia, vyvolávajú pozitívne emócie a inšpirujú k ďalším aktivitám.

K inovačným metódam, ktoré sa používajú na rozvoj detskej tvorivosti, patrí tvorivá dramatika. Žiaci pri nej vlastnou aktivitou získavajú nové poznatky a skúsenosti. Základom metódy tvorivej dramatiky je hra, ktorá má nezastupiteľné miesto pri práci so žiakmi. Obsahuje množstvo pútavých momentov, a preto nesmie chýbať ani v hudobnej edukácii.

Metódy tvorivej dramatiky možno aplikovať takmer vo všetkých hudobných činnostiach v edukácii žiakov. Pri ich výbere je ale nevyhnutné rešpektovať cieľové zameranie a súčasne aj špecifiká obsahu. (Švábová 2008)

Hra má množstvo definícií, funkcií, podôb i významov. Dieťa prostredníctvom hry rozvíja svoje charakterové rysy, myslenie, vôľu, pamäť, fantáziu, predstavivosť, zmyslové schopnosti, obohacuje svoje vedomosti. Napriek markantným zmenám, ku ktorým počas hry u dieťaťa dochádza, dieťa vníma a prežíva hru s potešením, záujmom a radosťou. Dokonca je táto činnosť nevyhnutnou súčasťou jeho života.

V hre realizuje dieťa svoje túžby, voľnosť, ventiluje nadbytok energie. Hra mu umožňuje realizovať seba samého. Nemalý význam má hra pri uspokojovaní jeho psychických, fyzických i biologických potrieb, ako aj estetických zážitkov. (Baranová 1997)

Osou osobnostne orientovanej edukácie je hra. Hra je najlepší spôsob, ako môže dieťa postupne zvládať predpoklady k rozvoju všetkého, čo bude v živote neskôr potrebovať. Experimentovanie, situačné učenie, samostatná tvorivá hra a hudobná hra poskytujú deťom príležitosť k osobnému prežitku, uplatneniu záujmu a skúsenosti, vyjadrovaniu vlastnej predstavy o svete a vzťahu k nemu.

To samozrejme neznamená, že stačí, keď necháme deti hrať sa. Mnohé pedagogické systémy stanovovali pre hru dieťaťa určité podmienky, ktoré boli založené na ich systematickom usporiadaní a riadení dospelým. Za hru v tomto prípade označujeme riadenú motivačnú činnosť, ktorú využívame na dosiahnutie

pedagogických cieľov. Dieťa sa pri spontánnej hre dobrovoľne a v individuálnom tempe učí, skúša, hľadá a premýšľa. (Kolláriková, Pupala 2010)

V súčasnej dobe sa hra pokladá ako vyučovacia metóda. Využívajú ju nielen učitelia nižších ročníkov, ale tiež učitelia vyšších ročníkov. Včleňujú ju do vyučovacieho procesu s cieľom posilňovať záujem žiakov pri osvojovaní nových vedomostí ako formu cvičení, ktorá predstavuje účinnú motiváciu pri upevňovaní zručností. Pri hre sa deti učia organizovať vlastnú činnosť v spolupráci s druhými deťmi.

Vo vyučovaní sa dajú využívať rôzne druhy hier (hry s pravidlami, tvorivé hry, didaktické hry, pohybové hry). V didaktických hrách a pri hrách s pravidlami sa žiak učí zachovávať stanovené pravidlá. To podporuje jeho socializáciu a vedie k sebakontrolu.

V hre sa uplatňuje aj kultúra života dospelých. Výsledok hry ako didaktickej metódy vždy závisí na situácii v triede, na tvorivosti a organizačných schopnostiach učiteľa. Pri hre možno využívať rôzne hračky.

K hrám možno priradiť aj súťaž, ktorú považujeme za zvláštnu skupinu hier. Výsledok sa posudzuje s ohľadom na umiestnenie účastníkov v určitom poradí. Súťaž učí zmyslu pre toleranciu, vyvinutiu maximálneho úsilia a zodpovednosti za celok. Nemala by podnecovať k samoučelnej konkurenčnosti, nezdravej rivalite, dosahovaniu víťazstva za každú cenu. (Sklaková 2007).

Hra má v edukácii niekoľkonásobný význam: aktivizácia žiakov, radostná pracovná atmosféra, uvoľnenie psychického napätia, rozvoj nových vedomostí, zručností, schopností, forma pútavej motivácie, zintenzívnenie psychických procesov – pozornosti, vnímania, myslenia, pamäti, fantázie a pod.

Významný je pozitívny vplyv hry na pohotovosť, pribojnosť a zdravé sebavedomie. Musí však rozvíjať aj prispôsobivosť, vzájomné rešpektovanie, chápanie a rozvoj jednej z najdôležitejších schopností žiaka – kreativity. Hudobné hry rozvíjajú svojim zameraním u žiakov mnoho funkcií.

Najčastejšími sú:

- hlasové a sluchové schopnosti,
- hudobná predstavivosť,
- pamäť,
- vnímanie,
- rytmické cítenie,
- inštrumentálne zručnosti,
- artikulačné a dychové návyky.

Integrovaný charakter hudobných hier spája a súčasne rozvíja rôznorodý prejav žiakov ako spevácky, pohybový, výtvarný, herecký, rétorický. V tomto prejave žiaci uvedomele manipulujú so svojim hlasom, jeho moduláciou, gestikulujú, dramatizujú obsah hudobnej skladby, využívajú pre hudbu netradičné zvuky atypických materiálov – sklo, papier, kamienky, kovové uzávery, plechovice, škatuľky, palice. Žiaci potom pomocou sluchu určujú zdroje, počet a poradie zvukov. K efektívnym a materiálne nenáročným hrám patria hudobné hry, ktoré využívajú obraz, slovo, hudbu, realizované pomocou interaktívnej tabule.

Vzhľadom na procesuálnu rôznorodosť a funkcionálnu zameranosť je klasifikácia hier komplikovaná a jednoznačnosť je nereálna. Z tohto dôvodu znamenajú všetky existujúce delenia otvorený systém. (Baranová 2001)

Každá štrukturalizácia hier (z hľadiska pedagogického, psychologického, sociologického...) vychádza z javu, ktorý sa pri nej zúčastňuje, prípadne na ňu pôsobí alebo sa ňou rozvíja. V procese edukácie hudobnej výchovy je vhodné klasifikovať hry na základe procesuálnej stránky, v ktorej sú súčasne obsiahnuté i výrazové prostriedky hudby – rytmus, melódia, takt, tempo, dynamika, forma atď.

Na základe uvedených tvrdení sa môžu hudobné hry deliť na:

- spevácke,
- percepčné,
- inštrumentálne,
- hudobno-pohybové.

Špeciálnu kategóriu tvoria hry, ktoré integrujú viac uvedených prejavov. To znamená, že majú spevácke, percepčné, inštrumentálne, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické, a tanečné znaky. (Baranová 2007)

Poznáme aj rôznorodejšiu klasifikáciu hudobno-výchovných činností, ktorá sa zameriava na hry realizované deťmi predškolského veku. Tieto hry sa podľa Baranovej rozdeľujú nasledovne:

1. hry v hudobno-výchovných činnostiach:

- hry vokálne: hry s dychom, hry s hlasom, hry s melódiou,
- hry pohybové: hudobno-pohybové hry so spevom, hudobno-pohybové hry s prvkami dramatizácie, rolové hry,
- percepčné hry,
- inštrumentálne hry.

2. hry zamerané na rozvoj jednotlivých hudobných schopností:

- hudobno-tvorivé hry,
- rytmické hry,
- reťazové hry,
- vokálne hry.

3. hry z hľadiska pôvodu:

- ľudové hudobno-pohybové hry so spevom,
- pohybové hry,
- spoločné hry detí a dospelých. (Derevjaníková 2011)

Hudobné hry zaberajú v hudobno-výchovnom procese dôležité miesto. Vplývajú nielen na rozvoj hudobnosti, ale hravou formou obohacujú vedomosti žiakov. Medzi žiakmi sú hudobné hry veľmi obľúbené. Ich členenie je veľmi rôznorodé, no najčastejšie sa využívajú hudobno-pohybové hry, hry so spevom a hry s dramatizáciou. Mnoho hudobných hier však obsahuje všetky tieto prvky. Aby boli účelné, musíme sa pri ich aplikácii do hudobno-výchovného procesu riadiť určitými metodickými postupmi. Metodické postupy obsahujú základnú charakteristiku hudobných hier a podrobný postup pri ich realizácii. Napomáhajú nielen žiakom, ale aj pedagógom.

Kolo, kolo mlynské...

Činnosť: Hudobno-pohybová hra so spevom a dramatizáciou

Metódy: Motivačné, expozičné, fixačné

Zásady: Cieľavedomosti a sústavnosti, názornosti, primeranosti a postupnosti, trvácnosti

Pomôcky: CD nosič, CD Spievankovo, ľahko ovládateľné hudobné nástroje (prípadne samostatne vyrobené hrkálky...)

Metodický postup

Pedagóg žiakov oboznámi s hudobno-pohybovou činnosťou. Hlavnou motiváciou je prezentácia piesne prostredníctvom dostupných CD nosičov, príp. iných médií.

Pieseň môžeme prehrávať viackrát, pričom by mal pedagóg už demonštrovať niektoré pohyby, ktoré budú vykonávané pri ďalšom nacvičovaní piesne.

Na základe vypočutej piesne vedie pedagóg so žiakmi rozhovor: Páčila sa vám pieseň?, O čom sa v tej piesni spievalo?, Viete, čo je to mlyn?, Ako vyzerá mlyn? (možná demonštrácia pomocou obrázkov, videí). Chcete sa naučiť túto pieseň aj vy? a pod.

Po oboznámení sa s obsahom piesne pedagóg prehrá opäť pieseň žiakom, pričom už začína s nacvičovaním hudobno-pohybovej dramatizácie:

- žiaci sa pochyťajú za ruky, spoločne s pedagógom utvoria kruh,
- pedagóg ich oboznámi s postupom (pri začatí pesničky sa budeme točiť do pravej strany),
- na začiatku piesne sa žiaci začínajú točiť do pravej strany, pričom pedagóg spieva zvolenú pieseň:

➤ Kolo, kolo, mlynské,

za štyri rýnske.

Kolo sa nám polámalo

a do vody popadalo,

urobilo – bác.

- pri slove bác pedagóg kývnutím ruky nadol žiakom naznačí, že majú ísť do drepu a zároveň majú pustiť svojich spolužiakov,

- pedagóg začína spievať druhý verš, pričom ostáva v drepe a rukami napodobňuje pílenie dreva:

➤ Vezmeme si hoblík – píľku

zahráme sa ešte chvíľku.

- po dokončení verša sa pedagóg stavia a gestom naznačí žiakom, aby sa postavili aj oni,

- pedagóg stále pokračuje v speve piesne:

➤ Až to kolo spravíme –

tak sa zatočíme,

tak sa zatočíme.

- pri slovách „tak sa zatočíme“ sa pedagóg zatočí, pričom rukou žiakom naznačuje, aby sa zatočili s ním,
- pedagóg aktivitu ukončí potleskom a poďakovaním žiakom za aktivitu.

Pedagóg navrhne žiakom opätovné zopakovanie si piesne, pričom ich nabáda k samostatnosti pri dramatizácii. Ďalej môže využívať i hru na ľahko ovládateľné nástroje, ktoré môžu dramatizáciu sprevádzať (napríklad plastové vajíčka naplnené ryžou, hrkálky,...).

Hudobno-pohybová aktivita na pieseň Kolo, kolo mlynské a i. rozvíja u žiakov rytmizáciu, dramatizáciu, pamäť, ale i interakciu medzi spolužiakmi. Cieľom je pomocou tejto piesne u žiakov rozvíjať nielen hudobno-pohybovú dramatizáciu, ale i spev a socializáciu v interakcii so spolužiakmi a pedagógom.

Nakoľko je pieseň „Kolo, kolo mlynské“ často využívaná v edukácii žiakov už v predprimárnom vzdelávaní, nemali by mať žiaci problém s dramatizáciou. Pokiaľ ide o žiakov, ktorí danú pieseň nepoznajú, je adekvátne sa piesni venovať dlhšie časové obdobie pri rôznych aktivitách, napr.: púšťanie piesne pri hrách – žiak podvedome vníma melódiu i slová piesne.

Hra patrí medzi edukačné prostriedky, ktoré dnes zaraďujeme medzi motivačné a aktivizujúce vyučovacie prostriedky. Hrať sa možno individuálne, vo dvojiciach, väčších či menších skupinách. V hre zabúdame na všetky rozdiely, ktoré medzi nami ako individualitami existujú. Dieťaťu hra umožňuje prejavovať sa spontánne. Žiakom správne zvolená didaktická hra umožňuje zažiť v škole pocit úspechu, ktorý patrí k pozitívnym stimulom na jeho ďalšie činnosti.

Hrou a jej charakteristikou sa zaoberajú rôzne vedné odbory (psychológia, filozofia, etnológia, pedagogika, didaktika, biológia, matematika, ...). Preto poznáme viacero spôsobov jej definovania. Pojem hra má viacero interpretácií. K týmto patria:

- *hra – bežná ľudská činnosť,*
- *hra – zastieranie niečoho (pretvárka),*
- *hra – súčasť dramatického umenia (divadelná hra),*
- *hra – psychologické ovplyvňovanie (napr. hrať na nervy),*
- *hra – zábava, rozptýlenie,*
- *hra – prijatie určitého postavenia (hrať vedúcu úlohu).* (Kolbaská

2013)

Ako jeden z prvých, kto si praktickú cenu hry uvedomil, býva uvádzaný význačný grécky filozof Platón, ktorý vo svojich „Zákonoch“ uvádza aj praktické rady, ako už u malých detí hru povzbudzovať. (Sochorová 2016)

Podľa starovekých Grékov hra znamenala činnosti vlastné deťom. Označujeme ich tiež ako „oddávať sa detskému šanteniu“. Židia hru spájali so žartovaním a smiechom. Nemci s pojmom hra spájali ľahký a plynulý pohyb, napodobnenie pohybu kyvadla prinášajúce veľké uspokojenie. Rímsky lekár Galena v roku 150 definuje hru ako činnosť, ktorá zamestnáva príjemným spôsobom telo i ducha. Pre telo je odpočinkovým cvičením a ducha mierne unaví. (Kolbaská 2013)

Ďalším propagátorom myšlienky využiť hry v priebehu vyučovania sa stal pedagóg, teológ, filozof, sociálny a náboženský mysliteľ, kňaz a spisovateľ J. A. Komenský prostredníctvom svojho diela „Schola Ludus“. Jeho prístup však skôr zdôrazňoval dieťaťu blízku a prirodzenú aktivitu ako rámec pre učenie, využíval dramatizáciu učebnej látky, ktorá žiakovi sprostredkuje zážitok z poznávanej aktivity, a tým podmieni jej presné a trvalé osvojenie.

Na ďalší význam hry poukázal začiatkom 20. storočia známy viedenský lekár a psychiater Sigmund Freud. Ten v hre videl možnosť, ako preniknúť do hlbinných stránok osobnosti, spoznať jej prania a zameranie a on sám využil hru aj ako metódu pri liečení duševných chorôb. Freud tiež predpokladal, že do hernej aktivity dieťaťa sa priamo alebo sprostredkovane v symbolických činnostiach premietajú želania aj konflikty. (Sochorová 2016)

V súvislosti s hudobnou hrou a jej aspektmi je potrebné spomenúť, že je mimoriadne vhodnou oblasťou pre aplikáciu heuristických prístupov.

Heuristický prístup, resp. metóda (odvodená od gréckeho slova heuréka – našiel som, objavil som) spočíva v tom, že žiaci sa aktívne podieľajú na objavovaní nových poznatkov a metód práce – t. j. na osvojovaní nového učiva. Žiak nerieši samostatne celú úlohu, ale iba jednotlivé čiastkové etapy jej riešenia. (Lokšová, Lokša 1999)

Medzi najvýznamnejšiu heuristickú metódu patrí metóda G. Polyu, ktorá sa opiera o tri základné zásady:

- zásada aktívnosti – spočíva v tom, že žiak musí sám niečo objavovať, riešiť, hľadať a tvoriť,
- zásada motivácie – na jej základe získava žiak vlastný vnútorný záujem o konkrétne riešenie úlohy. Zároveň sa ňou formuje vnútorná motivácia výkonu a úspechu.
- zásada postupnosti fáz – žiak sa učí postupovať krok za krokom podľa heuristickej schémy. Učí sa organizovať svoje myslenie, regulovať prácu pri riešení problémov a tvorivej činnosti. Na jej základe žiak upevňuje svoju sebadisciplínu. (Zelina 2011)

Použitie tejto metódy sa nazýva aj ako seminár riešenia problémov. Ako zaujímavosť je možné uviesť ideálny priebeh vyučovacej hodiny na základe tejto metódy, ktorá prebieha nasledovne. Pedagóg pripraví niekoľko úloh a problémov, ktoré žiaci riešia v skupinách (aj napr. prostredníctvom interakčných hudobných hier). Žiaci sa učia hľadať čo najviac riešení, o ktorých následne medzi sebou diskutujú. Žiak si má vedieť obhájiť svoje tvrdenia a dokázať správnosť svojho konkrétneho riešenia, následne prebieha diskusia o realizácii a užitočnosti navrhnutého riešenia. Žiaci majú zároveň dokázať prijímať aj argumenty ostatných a majú svoje riešenia správne zdôvodňovať a zovšeobecňovať.

V rámci tohto heuristického prístupu existuje 5 základných krokov pri riešení úloh:

- 1.) vymedzenie a porozumenie úlohe,
- 2.) vypracovanie plánu riešenia,
- 3.) realizácia plánu,

- 4.) nájdenie výsledku riešenia,
- 5.) úvaha nad riešením úlohy, možnosť jeho použitia, jeho dôsledky. (Zelina 2011)

Účastníci hry musia dokázať prekonávať konkrétne bariéry. Tými sú napr. pohotová orientácia v hudobnom rytme, vyhľadávanie a tvorba rytmických a melodických štruktúr alebo orientácia v melódii. Pri úspešnom prekonávaní týchto prekážok dochádza u žiakov k vytváraniu nevyhnutného pocitu istoty, miznutí trémy či odstraňovaniu strachu. Hudobnou hrou sa má totiž vytvoriť zdravá a príjemná atmosféra v kolektíve, ktorá má pomôcť tieto prekážky prekonať.

Hudobná hra by mala byť pre žiaka prirodzenou činnosťou, vďaka ktorej dokáže získavať konkrétne poznatky, schopnosti a zručnosti pre neho prítlačlivou formou, pričom mu pomáha prekonávať vyššie uvedené bariéry.

V tejto súvislosti je potrebné spomenúť stimulačný, resp. motivačný charakter hry. Na to, aby sa mohla osobnosť žiaka rozvíjať potrebným smerom, musí pedagóg vhodne zvoliť motivačné metódy. Tie musí vyberať tak, aby v žiakoch vzbudil záujem o nové učivo a takisto ich záujem o samotnú poznávaciu činnosť. Pedagóg má hrou sugestívne priblížiť žiakom to, čo je predmetom učiva – hrou teda sleduje konkrétny, vopred premyslený zámer.

Primárnou a významnou úlohou hudobnej hry je upútanie pozornosti žiaka a získanie jeho záujmu o predkladané učivo. Aspekt hudobnej hry má ale v konečnom dôsledku širší záber. Hudobno-výchovný proces prostredníctvom hudobných hier má rozvíjať tvorivý potenciál žiakov a zároveň posilňovať ich dôveru vo vlastné schopnosti. Zároveň rozvíja žiakove kolektívne cítenie, pričom na druhej strane rešpektuje jedinečnosť každého žiaka. Pri organizácii hier je potrebné ponechať určitý priestor na to, aby sa žiak rozhodol, s kým bude pri hre spolupracovať.

Žiak má teda prostredníctvom hry nájsť svoju vlastnú cestu pri zapájaní sa do hudobno – výchovného procesu, ktorá je primeraná jeho schopnostiam. Samozrejme, v tomto procese je nevyhnutne citlivé usmerňovanie zo strany pedagóga.

Hra má v edukačnom procese mimoriadny význam. Ten spočíva v tom, že hra je činiteľom, ktorý pomáha osvojovať, zdokonaľovať a vylepšovať hudobné zručnosti a vedomosti. Zároveň na jej báze môže potom žiak aplikovať nadobudnuté vedomosti v bežnom živote.

Hra je výbornou spätnou väzbou aj pre samotného pedagóga, lebo vďaka nej zisťuje, čo sa žiak dokázal naučiť. Taktiež vidí, či žiak nadobudol progres v získavaní hudobných schopností a ako si dokázal osvojiť nadobudnuté vedomosti. Pre pedagóga je hra zároveň vhodným prostriedkom na hodnotenie výsledkov.

Nezanedbateľný význam hudobnej hry spočíva aj v jej vplyve na rozvoj logického myslenia, intelektu žiaka, na jeho fantáziu a predstavivosť, na jeho pohotovosť pri riešení hudobných úloh.

Hudba má byť pre žiakov predovšetkým hrou, predmetom detského experimentovania, príležitosťou na uplatnenie poznávacieho a objaviteľského

inštinktu a bránou do zákonitosti života. Samotná hra má vychádzať zo spojenia spevu, reči, pohybu, tanca a ďalších činností. (Ružičková 2000)

Didaktické hry môžu zapájať žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu veľmi intenzívne. Zároveň ich môžu prinútiť k takému sústredeniu, aké nemožno dosiahnuť pomocou žiadnej inej metódy. Hry a herné aktivity majú totiž vo výchove žiakov nezastupiteľné miesto. Na to, aby hra splnila svoj zámer, a aby obe strany mali z nej radosť a úžitok, musí byť pedagogický pracovník schopný hru čo najlepšie uviesť a zároveň čo najefektívnejšie využiť jej dopad na žiaka. (Sabol 2015)

Zvukovo–scénické a hudobno–dramatické improvizácie a hry vychádzajú z materiálov a koncepcií, ktoré využívajú mnoho stupňov hudobnej voľnosti, ako aj koncepcnej záväznosti. Na jednej strane teda ide o voľné hry a improvizácie s využitím veľkého množstva rôznych pomôcok, rekvizít a nástrojov, na druhej strane zase o presne formulované návody.

Pri hre je potrebné vopred si premyslieť primeranosť hry, uvedomiť si, komu je hra určená a na základe tejto úvahy nájsť správnu hranicu možností pre žiakov. Je odporúčané pohybovať sa mierne nad touto hranicou, aby mohli byť žiaci držaní v stave myšlienkového napätia. Ak by bola hranica určená príliš vysoko, žiaci by mohli veľmi rýchle rezignovať kvôli pocitu bezradnosti. Pri nízko určenej hranici by zase žiak mohol reagovať s neochotou. Žiakov je potrebné zároveň správne motivovať a nechať zapojiť ich fantáziu.

Pedagogický aspekt hudobných didaktických hier spočíva v tom, že tieto hry sú činnosťou, ktorej cieľom je poskytnúť žiakom určité poznatky a vedomosti pri osvojovaní si nového učiva a zároveň sú vhodnou metódou pri upevňovaní učiva. Didaktické hry sú spojením detskej hry a vyučovania, pretože skvalitňujú a prehlbujú vedomosti, ktoré žiak získal na vyučovaní. V týchto hrách sa spája myslenie s poznaním, rečou a činnosťou, vďaka čomu sa rozvíja psychika žiaka a jeho pracovné schopnosti. V neposlednom rade sú didaktické hry prostriedkom mravnej výchovy, pretože žiaci sa v nich učia hrať čestne a utvárať správne medzil'udské vzťahy.

Pri význame hry v pedagogickom procese nemožno opomenúť fakt, že vzťah medzi učiteľom a žiakom v procese vzdelávania a výchovy je jedným z pilierov celého pedagogického a výchovného snaženia. V tejto súvislosti je potrebné spomenúť tzv. Learyho model medziosobnostnej činnosti v školskom prostredí, využívaný predovšetkým v krajinách s vyspelým školským systémom. Tento model je založený na opise a meraní interpersonálnych činností a vychádza z premisy, že spôsob vzájomnej komunikácie medzi ľuďmi odhaľuje samotnú osobnosť človeka. (Gál 2006) Tento spôsob prejavu súvisí so sebaúctou človeka, ktorá je u každého rozdielna. Ľudia si pri prejavoch komunikácie vyberajú taký prejav, pri ktorom sa cítia čo najlepšie. Na základe Learyho modelu môže ísť o ofenzívny, pasívny, kooperatívny alebo individuálny spôsob dosiahnutia konkrétneho cieľa.

Hudobná pedagogika je kognitívny proces, v ktorom sa vytvárajú, rozdeľujú, hierarchizujú a hodnotia postupy hudobno-výchovnej praxe. Ide tu o sústavné hľadanie vzťahov medzi hudobným myslením a hudobným konaním, vzťahov medzi konkrétnymi hudobnými prvkami, ako aj vzťahov medzi umením samotným

a životom človeka. Vzhľadom na súčasný dynamický rozvoj pedagogiky je potrebné zamerať sa na cieľ, aby žiak prostredníctvom hry objavoval tajomstvá hudby, nachádzal a upevňoval si k nej vzťah a vnímal hudbu ako dôležitú súčasť života.

Významným psychologickým aspektom, ktorý súvisí s hrou, je tvorivosť. V psychológii existuje množstvo definícií, ktoré analyzujú pojem a teóriu tvorivosti. Ich väčšinovým spoločným znakom je ten, že tvorivosť je charakterizovaná z hľadisk novosti (originality) a užitočnosti (využitelnosti). Kritériá novosti a využiteľnosti sa určujú z dvoch hľadísk:

1.) Z hľadiska širšieho, ktoré reflektuje celospoločenský a historický kontext. V tomto prípade sa jedná o tzv. objektívnu alebo absolútnu tvorivosť, ktorá prináša spoločnosti niečo úplne nové. Ide o prínos z hľadiska danej doby a spoločnosti (objavy, vynálezy, atď.)

2.) Z hľadiska užšieho, ktoré sa vzťahuje na konkrétny subjekt alebo skupinu. Tu ide o tzv. subjektívnu alebo relatívnu tvorivosť, kedy jedinec prišiel na niečo nové a použiteľné skôr, ako ostatní v skupine. Pri skúmaní psychologických aspektov hry je potrebné chápať tvorivosť práve z tohto užšieho hľadiska.

Základné teoretické východiská pre rozvíjanie tvorivosti predstavujú konkrétne premisy:

- 1.) Tvorivosť je vlastná každému psychicky zdravému jedincovi.
- 2.) Tvorivosť má procesný charakter.
- 3.) Tvorivosť sa rozvíja činnosťou.
- 4.) Od tvorivej činnosti žiaka nie je potrebné očakávať bezprostredný sociálny prínos, má však veľký význam pre rozvíjanie jeho poznávacích a rozumových schopností a pre mnohostranný vývoj jeho osobnosti.

K pravidlám tvorivého vyučovania patrí:

- 1.) Nežiadať jednoznačne správne riešenie problému.
- 2.) Podnecovať žiaka k vytváraniu alternatívnych riešení.
- 3.) Nepredpokladať, čo žiak vie alebo nevie, ale snažiť sa poznať skutočnú úroveň jeho schopností a vedomostí.
- 4.) Nepotlačovať samostatnosť a humor.
- 5.) Vytvárať tvorivú atmosféru v triede.
- 6.) Nehodnotiť produkt počas fázy tvorenia.
- 7.) V určitých prípadoch nenápadne usmerňovať tok myšlienok žiaka.

Novosť ako základný kvalitatívny znak tvorivosti sa prejavuje ako schopnosť riešiť veci pôvodne, neočakávane, dôvtipne, objavne a prekvapivo v tom zmysle, že sa človek pri riešení úloh neopiera o existujúce postupy, ale prichádza s novými, originálnymi a neobyčajnými nápadmi. (Lokšová, Lokša 1999)

Medzi psychologické aspekty hry je potrebné zahrnúť aj empatiu, ktorá v rozhodujúcej miere ovplyvňuje a podmieňuje priebeh hry. Nejedná sa iba o

jednostrannú schopnosť pedagóga vcítiť sa do stavu svojich žiakov a snažiť sa chápať ich konanie a prežívanie, ale z hľadiska plnohodnotnosti hry musí mať rovnaký prístup aj žiak k pedagógovi a k ostatným žiakom. Bez tohto aspektu by hra nemohla byť interakčnou (čo je jej základný charakteristický znak) a z hudobného hľadiska by dokonca nebola premostením citových väzieb.

Empatia je schopnosťou, vďaka ktorej sa osoba v rámci bezprostrednej komunikácie dokáže vžiť do duševného stavu inej osoby. Na základe tohto vžitia vycíti a pochopí v druhom človeku emócie a motívy, ktoré tento človek nevyjadruje v slovách priamym spôsobom, a ktoré nevyplývajú zákonite zo situácie medziľudského vzťahu. Hlavným nástrojom pochopenia a vcítienia je to, že prostredníctvom empatie sa vo vlastnej osobnosti vybavujú pocity druhého človeka. (Búda 1988)

Záver:

Informatizovaná spoločnosť, ku ktorej sa podľa futuroológov približuje aj Slovensko, dokáže vďaka databázam v nekonečnom kyberpriestore poskytnúť množinu faktov absolútne neporovnateľnú s množstvom spreď dvadsiatich, prípadne tridsiatich rokov. High technology súčasných digitalizovaných záznamových a reprodukčných systémov dokáže vyprodukovať nahrávku piesne, alebo skladby skutočne v laboratórne čistej verzii.

Najvýznamnejšie osobnosti pedagogiky, didaktiky, výchovy a vzdelávania skoncipovali vedenie detí k hudbe vo forme systémovej koncepcie hravosti, edukácie v symbióze s prirodzenou spontánnosťou prislúchajúcou ich vekovej kategórii. Takýto model hudobného vzdelávania môže akceptovať a tvorivo začleňovať metodické postupy súčasnej modernej pedagogiky, no v základných princípoch sa nemení. Detský folklórny súbor, občas a v rozumnej miere, ozvláštni svoje repertoárové číslo miniscénami štylizovaného pohybového divadla, ale fundament – žriedlo tradičnej ľudovej kultúry v inovačných prístupoch netaniká.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BALCÁROVÁ, B., 2004. *Alfa didaktiky hudobnej výchovy*. Prešov: Súzvuk. ISBN 80-89188-00-1.
- BARANOVÁ, E., 2001. *Ako učiť hudobnú výchovu?* Ružomberok: PF KU. ISBN 80-89039-03-0.
- BARANOVÁ, E., 1997. *Hra a tvorivosť v hudobnovýchovnom procese*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8055-025-5.
- BARANOVÁ, E., 2007. *Hudobná edukácia v základnej škole. Zaujímavosti a zákonitosti hudobnej edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8083-217-X.
- BARTOŠ, Z., J. 1983. *Breviár posluchače hudby*. Praha : Práce. 179 s.
- BÚDA, B., 1988. *Čo vieme o empatii*. Bratislava: Nakladateľstvo Pravda. ISBN 80-85850-10-9.
- DEREVJANÍKOVÁ, A., *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Súzvuk. ISBN 978-80-89188-32-1.
- DEREVJANIKOVÁ, A., 2013. *Trendy v oblasti predprimárneho vzdelávania-Hudobná výchova - Hráme sa s hudbou*. [online]. [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://predskolskyatlas.sk/hudobna-vychova-hrame-sa-s-hudbou>.
- DOBROTOVÁ, A. a MICHÁLKOVÁ, D., 1997. *Didaktika hudobnej výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8055-077-8.

GÁL, J., 2006. *Interpersonálne vzťahy učiteľ – žiak vo vzdelávaní*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8041-107-7.

KOLBASKÁ, V., 2013. *Didaktická hra vo vyučovaní matematiky*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-554-5.

KOPINOVÁ, Ľ. a kol., 2003. *Metodika hudobnej výchovy pre pedagogické akadémie a stredné pedagogické školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

ISBN 978- 80-1000-226-7.

LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J., 1998. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*, Praha: Nakladatelství Portál. ISBN 80-7178-205-X.

LÝSEK, F. a kol., 1977. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZŠ*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

NAZAKINSKI, V. J., 1972. *O psychológii hudobného vnímania*. Bratislava : Opus. 351 s.

RUŽIČKOVÁ, T. a kol., 2002. *Hudobná výchova pre 1.ročník základných škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03425-4.

SABOL, J. a kolektív., 2000-2004. *Didaktické a zábavné hry v školskom klube detí*. Banská Bystrica: MPC.

SABOL, J. a kol., 2000. *Didaktické a zábavné hry v školskom klube detí*. [online]. [cit. 2015-02-03]. Dostupné z: http://www.jozefsabol.sk/pedagogovia/sabol/sabol_volny_cas.

SOCHOROVÁ, L., 2014. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál – inspirace a zkušenosti učitelů. [online]. [cit. 2014-26-12]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.

ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠVÁBOVÁ, B., 2008. *Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v preprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: PF KU. ISBN 978-80-8084-396-0.

ZELINA, M., 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava: Vydavateľstvo Iris. ISBN 978-80-89256-60-0.

УДК 78.25

Король В.Р.

студентка факультету лінгвістики НТУ України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

МОВНОСТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ (НА ПРИКЛАДІ РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ ТЕЛЕКАНАЛУ 1+1)

Сьогодні реклама займає важливу частину нашого життя. Вона – скрізь: по дорозі в школу, університет чи на роботу, в телефонних додатках, а найбільше – в засобах масової інформації. Реклама стала інструментом управління економікою, а також одним з найголовніших засобів впливу на людську свідомість. Мета будь-якої реклами – привернути увагу споживача на

товар, проблему та ін.

Метою нашого дослідження є проаналізувати мовностилістичні особливості рекламних текстів сучасного телебачення.

Реклама як соціокультурний феномен є об'єктом дослідження багатьох наук. Але оскільки сила та ефективність реклами залежать передусім від того, наскільки зрозумілим, оригінальним та літературно грамотним є рекламний текст, то ця проблематика стала об'єктом вивчення лінгвістів, а мова реклами – предметом їхніх активних мовознавчих досліджень.

Засобами мовного вираження структури є поділ тексту на частини. Деякі науковці, наприклад, М. Кохтєв [8], називають ці частини елементами композиції реклами. Інші, зокрема Ф. Джефкінс [4], – складовими рекламного тексту; Т. Примак [9] – різновидами композиції реклами; Є. Коваленко [6] – структурно-композиційними частинами рекламних текстів. Окрім цього, серед дослідників немає остаточної згоди у кількості елементів структури. На їхню думку, це зумовлено тим, що вона може варіюватися залежно від комунікативної настанови тексту.

Актуальність статті полягає у тому, що глибше ознайомлення з мовностилістичними особливостями рекламного тексту є необхідною умовою для результативних мовознавчих досліджень рекламного тексту.

У завдання даної статті входить розгляд таких питань: поняття про рекламу та її основні види, мовностилістичні особливості реклами.

Методи дослідження: застосовано метод аналізу (вивчення структури реклами її ознак, властивостей, зв'язків, виявлення головних значущих елементів) та метод синтезу, за допомогою якого вичленовані в ході дослідження елементи реклами об'єднуються для його цілісного аналізу.

Джерельною базою даного дослідження слугували матеріальні тексти будь-якого характеру з реклами телеканалу 1+1.

Онлайн джерело «Вікіпедія» [2] дає нам наступне визначення реклами: (лат. *reclamare* – «гукати раз-у-раз, знову викликати, повторно вигукувати») – популяризація товарів, видовищ, послуг і т. ін. з метою привернути увагу покупців, споживачів, глядачів, замовників тощо, поширення інформації про когось, щось для створення популярності, а також візуальна та інша медіа-продукція – плакати, оголошення, відеокліпи, що використовуються як засіб привертання уваги потенційних споживачів

Реклама виникла разом із виникненням друку. Першою «рекламою» вважається сповіщення Вільяма Какстена 1480 року про вихід релігійної книги. Пізніше реклама стала не простим повідомленням, а закликом людей до певних дій. Сьогодні, існує не лише ціле мистецтво реклами, а й ціла наука про неї. Варто зазначити, що реклама має найрізноманітніші форми, проте, найефективнішою до сьогодні залишається телевізійна реклама. Завдяки широкому розповсюдженню цього виду ЗМІ, реклама на телебаченні має найбільшу аудиторію і, крім того, в ній використовується звуковий та візуальний вплив. Ще однією перевагою телевізійної реклами є «особливий підхід до кожного клієнта», адже, коли людина знаходиться в комфортному для себе місці, така реклама стає чудовим актом комунікації з реципієнтом.

До того, такий вид реклами не обмежений територією, а також, охоплює велику кількість аудиторії за певний час. Наявність реклами на телебаченні піднімає статус компанії, адже такий вид реклами вартує чи малих коштів.

Отже, в аспекті нашої статті ми спробуємо визначити, які ж мовностилістичні особливості притаманні рекламі на сучасному телебаченні. Оскільки реклама – явище змінне, то й змінною є лексика, якою здійснюється вплив на реципієнта. Основну думку рекламної позиції виражає слоган, який є коротким кінцевим узагальненням всієї реклами. Найчастіше слоган подається в формі легко запам'ятовувальної фрази, яка надовго закарбовується в пам'яті глядачів. Також вчені дослідили, що лозунг довжиною 10 або більше слів засвоюється в пам'яті набагато гірше, ніж короткий.

Основним принципом створення рекламного слогану є використання майбутнього часу та ставлення з повагою до слухача (*Афлубін – будьте сильнішими за грип та застуду!*).

К.Бове[1] й У. Аренс [1] виділяють такі три групи рекламних слоганів:

а) про корисні властивості – обіцяють покращення реципієнту (*Зупини біль, перш ніж він стане занадто великим. Налгезін сприяє швидкому знеболюванню*);

б) що містять запитання – таким чином привертають увагу слухача до наболілого (*Жар? Нежить? Головний біль? Аміцитрон! Швидке рішення*).

Вживання різноманітних питальних речень створюють для людини алюзію: а) піклування про неї; б) що складає команду – таким чином гіпнотизує людину, спонукає виконати ту чи іншу дію (*Плани не міняй! Амізон МАХ приймай! Будь здоровий! Амізон!*). Часто у рекламах застосовуються певні установки, які чудово здійснюють вплив на психологію людини (*Тисячі глядачів зазмерли в очікуванні. Усміхнись! Це твій день. І ти сяєш. Orbit*).

Рекламні тексти, з-поміж усіх інших, мають дві найвизначніші риси. До першого основного структурного компонента належить наявність інформації про товар, який пропонують, а до другого – уміння впливу на психологію людини, виконуючи таким чином маніпулятивну функцію. При виборі тої чи іншої стратегії рекламодавець сумлінно обирає мовні засоби різних мовних рівнів, які найкраще повпливають на людську свідомість. Рекламні тексти поділяються за специфікою рекламного об'єкту:

- товарна – має за мету привернути увагу до певного товару чи послуги (*Акція від Дольче: знаходь код, реєструй на сайті та бери участь в розіграві б'юті-сертифікату на 2 000 грн. Дольче краса із задоволенням*);

- корпоративна – створює імідж тій чи іншій фірмі (*Вікна Стеко, які виробляє моя компанія – це інноваційні рішення для вашого дому. Профіль вікон Стеко – це втілення європейських стандартів якості. Мультифункціональне скло вікон Стеко – це технології енергозбереження. Фурнітура вікон Стеко – це гарантія безпеки та надійності. Обираючи вікна – довіряй Стеко*);

- соціальна – спрямована на привертання уваги до певних соціальних

проблем чи звертання уваги на певні соціальні зміни (*Настане день, коли всі улюблені програми, можуть зникнути. Чорний екран загрожує власникам аналогового телебачення. Україна, як і більшість країн світу, переходить на цифровий сигнал. Під'єднай ефірне цифрове або кабельне, супутникове, Інтернет телебачення, і насолоджуйся улюбленими програмами.*);

- політична – найчастіше транслюється перед/під час виборів для агітації більшої кількості людей (*Ми – Україна. Ми – нащадки Київської Русі. Ми були, є і будемо. Сьогодні, як і сотні років тому, у нас намагаються забрати нашу землю, убити нашу мову, присвоїти нашу церкву. Не вийде! Ми робимо те, що потрібно Україні. З відчуттям власної гідності, не питаючи дозволу ні в кого: «Геть від Москви!». Ми отримали «безвіз», Ми йдемо в Євросоюз і НАТО. Так нам диктують інтереси Української держави. Ми спадкоємці Хрещення Рівноапостольного Володимира Великого. Помісна Церква – наше священне право. Томос – наш історичний обов'язок. І день, коли ми його отримаємо, на віки стане святим днем для кожного українця. Ми йдемо своїм шляхом!*).

Багато маркетологів вдаються до емоційного впливу в рекламі, адже емоційна пам'ять є найдовшою зі всіх інших видів пам'яті (*Вдихнути. Побачити. Пізнати цінність кожної миті. Jardin – кава, з якою відчуваєш життя.*). Вони полюбляють поділяти рекламу за гендерними та віковими особливостями. Можна помітити, що в рекламі, головна мета якої – привернути увагу чоловічої половини людства, дуже часто акцентують увагу на зовнішніх характеристиках (*Перший в світі смартфон з чотирма камерами, з двократним оптичним зумом – ще ближче! Розширюй межі більше. SamsungGalaxyA9 в Алло та на allo.ua*). У рекламі, призначеній для жінок, використовується більше художніх тропів, адже відомо, що жінки люблять «красиві слова» (*Сметана President: густа, ніжна, апетитна, дивовижно вершкова, така смачна! Новинка від Корона: ніжний молочний шоколад, крем та фруктові начинки, разом – подарують Вам унікальне поєднання смаку та вражень.*). Як бачимо, у цій рекламі використано багато епітетів, для підсилення впливу реклами. Проте і це ще не межа маркетологів, які будь-що хочуть привернути увагу покупця та заробити на ньому якомога більше грошей.

Від недавнього часу дуже популярним стало застосування гри слів або рими у створенні реклами. Особливо таким полюбляють користуватись люди, які створюють рекламу для ломбардів чи інших компаній, які надають грошові позики, а також, лікувальних засобів (*Штани. Собака. Дірка. Друг. Весілля. Гірко. Велосипед для дитини? Чи телевізор в родину? Заповни форму віртуальну, бабосики тримай реальні. Ма-ма-Манівео!; Без шапки бігав, вліз в калюжу, тепер мені погано дуже, але матуся добре знає, що від хвороб допомагає – Лаферобіон*). Така реклама надовго закарбовується в пам'яті людей і легко згадується в «потрібний» для маркетологів період життя. Особливо такі «віршики» привертають увагу дітей, які потім під час хвороби будуть випрошувати в батьків придбати їм саме цей лікувальний засіб.

А от застосування мовної гри в рекламі продуктів харчування, швидше

за все, не буде приносити такого ажіотажу у споживанні товару, а лише приверне увагу до самої реклами (*На свята, усі свята – в Метро ціни – смакота. Метро – опт для всіх!*).

Велике бажання створити дієву рекламу інколи призводить до недолугих рекламних текстів. Розглянемо приклад реклами нової помади від компанії AVON: *Новинка! AVONTrue– матова перевага металік. Вперше, сяюча матова помада, що не сушить та не стягує губи. Будь в тренді разом з новинкою AVON True – матова перевага металік.* Головним недоліком цієї реклами є два протилежних прикметника *сяюча* та *матова*. Матовість натякає нам на несяючу, неблискучу помаду, а от здатність сяяти ніколи не зможе бути притаманна матовим структурам. Тому можемо визначити таку дію, як рекламну некоректність.

Аналізуючи сучасну рекламу, ми помітили, що маркетологи полюбляють використовувати інтригуючі тексти для того, щоб привернути увагу якомога більшої глядацької аудиторії. Візьмемо за приклад рекламу заспокійливого препарату: – *Ма, я кинув універ. – От, холера. Седаристон – німецька формула рівноваги.* Така реклама приверне увагу з перших слів актора, адже цікаво, а що ж буде далі? До того ж, у цьому тексті використані молодіжний сленг та територіальний діалект, який завжди звучить цікаво.

Ще одним прикладом такої реклами є реклама сосисок: *Ранок починається з сонця, енергія – від сили бажання, якість – з поваги до своєї справи...* Такий початок налаштовує нас та щось приємне, на відпочинок і одразу хочеться вмотитися ближче до телеекрану, а не на продовження: *...справжні сосиски починаються з ніжного філе та натуральних спецій. Сосиски з філе «Ранчо». Такі смачні, тому що справжні.* Але незважаючи на своє завершення, реклама виконала основну функцію: привернула увагу глядача.

Дуже часто в сучасній рекламі на телебаченні ми можемо спостерігати за новоутвореними словами. Такі слова можна назвати рекламними неологізмами. Найчастіше такі неологізми полюблять утворювати маркетологи магазинів з технікою: *Знижки просто закусись! Ельдорадо – епідемія низьких цін. Але COMFY знає точно – подаруночки це мощно.* Але приклади таких неологізмів можна знайти й у інших рекламах, наприклад: *Треба швидко підкріпитись між справами? Лактонія fit+ містить багато білку та мало жиру, що роблять перекус ситним та корисним. Лактонія fit+ – твоя лактоенергія!*

Здійснивши мовностилістичний аналіз рекламних текстів з телеканалу 1+1, можемо визначити такі основні стилістичні засоби, до яких вдаються маркетологи: вживання великої кількості епітетів, застосування ефекту гри слів, використання інтригуючих текстів, а також, утворення «своїх» нових слів (неологізмів).

Також варто зазначити, що для вдалої реклами треба використовувати чіткі та зрозумілі дані. Форма та зміст рекламних текстів характеризуються головною метою: викликати зацікавленість до товару. Доцільний текст буде

викликати бажання придбати певний товар.

У пошуках нових та оригінальних засобів вираження рекламного тексту часто створюють нові слова, які складаються з вже відомих нам слів та своєрідних «додатків». Одним із основних засобів створення «реklamних» неологізмів є іншомовні слова.

Література

1. Бове К.Л., Аренс У.Ф. Современная реклама. – Тольятти: Изд. Дом Довгань, 1995. – 704 с.: ил. [Електронний ресурс] <https://www.twirpx.com/file/158902/>
2. Вікіпедія. [Електронний ресурс] <https://www.google.com.ua/search?ei=eHUPXPrhIoiKsgGrz5jQDg&q=%D0>
3. Борисевич С. Мовні особливості рекламних текстів // Східнослов'янська філологія: збірник матеріалів II Всеукраїнської студентської наукової конференції. – Кривий Ріг, 2003. – С. 248-252.
4. Джефкінс Ф. Реклама: Практ. посіб.: Пер. з 4-го англ. вид. О. О. Чистякова / Доповнення і редакція Д. Ядіна. – К.: Т-во Знання, 2008. – 565 с.
5. Карпенко О. О. Троянські коні телереклами: мовні маніпуляції. – К.: Смолоскип, 2007. – 112 с.
6. Коваленко Є. Рекламний дискурс: лінгвістичні аспекти вивчення // Лінгвістичні студії: зб. наук. праць / За ред. А. Загнітко. – Дон. нац. ун-т. – Донецьк, 2009. – Вип. 19. – С. 314-319.
7. Ковтун Н. Особливості використання числівників у радіорекламі: функціональний та монокультурний аспекти // Стиль і текст: науковий збірник / За ред. В. В. Різуна. – Ін-т журналістики КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – Вип. 9. – С. 105-114.
8. Компаративні дослідження слов'янських мов і літератур: Пам'яті академіка Леоніда Булаховського: Збірник наукових праць. – Випуск 16. – К., 2011.
9. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова. – М.: Изд-во: МГУ, 1997. – 96 с.
10. Примак Т. О. Рекламний креатив: Навч. посіб. – К.: КНЕУ, 2006. – 324 с.
11. Ткаченко Н. В. Креативная реклама: технологии проектирования: Учеб. пособие / Под ред. Л. М. Дмитриевой. – М.: Юнити, 2009. – 334 с.
12. Федорець С. А. Англійські запозичення в мові сучасної української реклами: Автореф. дис... канд. філол. наук. 10.02.01 / Харк. нац. пед. ін-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2005. – 19 с.
13. Фурдуй М. Мовні засоби увиразнення рекламних текстів // Стиль і текст: науковий збірник / За ред. В. В. Різуна. – Ін-т журналістики КНУ ім. Т. Шевченка. – К., 2008. – Вип. 2. – www.journlib.univ.kiev.ua
14. Хавкіна Л. Сучасний український рекламний міф. – Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2010. – 350 с.

АНДРАГОГІКА: ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Сьогоднішня освіта нашої країни де, головними вимогами є компетентність і професіоналізм, визначають необхідність інтеграції різних наук про навчання і освіту дорослих. Педагогіка дорослих (андрагогіка) – зумовлена лінією розвитку людини поряд з іншими педагогічними субдисциплінами. Андрагогіка – це теорія навчання і виховання молоді, яка дозріває, доростає, а також різних категорій дорослих людей. За визначенням відомого вченого, андрагога Люцьяна Туроса, це «наука про навчання, самонавчання, виховання, самовиховання дорослих, яка свої теоретичні узагальнення і нормативні положення будує на двох джерелах знання: на доробку гуманістичних і соціальних наук, а також на власних дослідженнях дорослих в освітніх ситуаціях».

На основі багатолітніх досліджень Люцьян Турос обґрунтовує таке положення: спочатку андрагогіка функціонувала як складова загальної педагогіки і філософії виховання, її розвиток був тісно пов'язаний з гуманістичними науками (філософська антропологія, психологія дорослої людини, етика, соціологія культури і виховання, історія освіти і педагогічної думки [5, с. 391].

Андрагогіка посідає надзвичайно важливе місце в системі наук про людину. Психологія, соціологія, філософія з'ясовують, якою людина є, або якою вона стає під впливом різних чинників на різних життєвих етапах. Що ж стосується андрагогіки, то вона спрямована на всебічне розуміння можливості перенавчання дорослої людини, її здатності до ефективного функціонування в усіх соціальних ролях, зокрема: в ролі людини, яка вдосконалює, розвиває свою індивідуальність як члена родини, споживача, члена суспільства, громадянина, працівника.

Аспекти навчання дорослої людини відображені у дослідженнях українських вчених: С.Я. Батишева, Н.М. Дем'яненко, Т.М. Десятова, І.А. Зязюна, В.С. Ледньова, І.Л. Лікарчук, В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоевої, Г.Г. Філіпчука та ін. Аналіз цих досліджень свідчить про те, що освіта дорослих в Україні – перспективний напрям у системі неперервної освіти. Українські вчені вважають, що завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих. Слід зазначити, що андрагогічна модель навчання відрізняється від загальновідомої педагогічної моделі.

Головним принципом освіти дорослого Т. Г. Браже вважає її гарантовану результативність (обов'язковість задоволення потреб людини у підвищенні життєвого її рівня шляхом отримання певних освітніх послуг) [1].

Вихідні основи андрагогіки можна сформулювати так: тому, хто навчається, належить провідна роль у процесі навчання; дорослий, який

навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким; дорослий, який навчається, володіє життєвим досвідом, який може ним використовуватися як важливе джерело навчання як для самого себе, так і його колег; доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне використання отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань та якостей; навчальна діяльність дорослого в значній мірі детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; процес навчання дорослого організований у вигляді спільної діяльності того, хто навчається, і того, хто вчить. За твердженням видатного науковця у галузі андрагогіки С.І. Змейова, доросла людина – це особа, що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідального самокерованого поведіння [2, с. 27].

Навчання дорослих розглядається як двобічна діяльність, що передбачає передачу й набуття знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей [4, с. 11].

Будь-яка технологія навчання містить сукупність певних форм, методів, прийомів, засобів, що дозволяють досягти запланованих результатів. Технологія навчання дорослого учня організовується у формі спільної діяльності того, хто навчає і того, хто навчається, на всіх етапах їх проектування та впровадження.

Виходячи з цього, С. Змейов виокремив основні андрагогічні принципи, які покладені в основу теорії навчання дорослих:

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності.

2. Принцип спільної діяльності передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід того, хто навчається. Згідно з цим принципом життєвий досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, особливості того, хто навчається.

5. Системність навчання. Цей принцип передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання

спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов.

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Цей принцип передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей.

8. Принцип елективності навчання передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. За цим принципом оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання. Процес навчання також будується за цілями формування у тих, хто навчається, нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної цілі навчання.

10. Принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання [7].

Важливою умовою ефективно організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання, яка характеризується, перш за все, взаємною повагою учасників процесу навчання, доброзичливими відносинами між ними, взаємодопомогою та співпрацею. При навчанні дорослих важливо: відмова від критики і покарань учасників процесу навчання, забезпечення умов для вільного висловлення думок; повага до плюралізму життєвих позицій. Дорослі можуть навчатися через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування.

Суттєву роль для навчання дорослих відіграють науково-методичні матеріали. Їх розробка базується на принципах науковості, доступності, системності та послідовності. Основною особливістю навчально-методичних матеріалів для навчання дорослих є їх зорієнтованість на самостійну діяльність тих, хто навчається, що висуває певні вимоги до змісту та оформлення цих матеріалів.

Отже, освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, благодійно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу.

Література

1. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога [Текст]: (Образование взрослых) / Т.Г. Браже // Педагогика. – 2000.– № 6. – С.18-20.
2. Змеев С. И. Основы андрагогики / С.И. Змеев. – М.: Наука, 1999.
3. Змеев С. И. Становление андрагогики: развитие теории и технологии обучения взрослых: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С.И. Змеев. – М., 2000. – 44 с.
4. Змеев С. И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
5. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н.Г. Протасова. – К., 1999. – 433 с.
6. Сігаєва Л. Є. Мартіросян О. Ш. І. Неперервна освіта для дорослих історико-педагогічний аналіз / Л. Сігаєва, О. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика Зб. Наук Праць Вип.3. К .: ІНТЕРТЕХНОДРУК, 2007. – С. 183- 195.
7. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах [Електронний ресурс] / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна. – Режим доступу: http://www.loippro.lg.ua/conf_rozv_prof.doc (21.03.2014).
8. Чхайло Л.М. Андрагогіка: особливості і проблеми навчання дорослих (збірник матеріалів конференції: Кіровоград, 2015)

УДК 372

Кочук А.В.,
студентка магістратури ННІ
іноземної філології ЖДУ ім. Івана Франка
allakochuk@gmail.com

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Оновлення системи освіти в сучасній Україні, перехід до особистісного розвитку учня вимагає змін і в системі сьогоденної старшої школи. Ця система освіти повинна орієнтуватися на формування в учнів готовності вирішувати важливі питання, які ставить перед ними сучасне життя. Саме в цих умовах особливого значення набуває розвиток та формування критичного мислення старшокласника.

За концепцією Нової української школи сьогодні вже неможливо навчати дітей традиційно: у центрі навчально-виховного процесу має бути учень [1], тобто дитині замало дати лише знання, ще й потрібно навчити користуватися ними. Методи та види навчального процесу повинні все більше набувати форми, наближеної до реальних умов спілкування. Тому слід широко використовувати творчі, проектні та інтерактивні форми роботи в

процесі навчання ІМ.

При запровадженні критичного мислення знання учнів засвоюються набагато краще, тому що інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання навколишнього світу, на постановку проблеми та успішний пошук її вирішення.

Сьогодні метод проектів – це спосіб організації самостійної діяльності учнів, який інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші методики [4].

Метод проектів виник у 1920-і рр. у школах США. Технологія проектів успішно розвивалася завдяки педагогічним ідеям американського психолога та педагога Дж. Дьюї, а також його послідовників, зокрема й на Україні (Е.Г. Арванітопуло, Ю.Г. Безвіна, Р.І. Борисової, С.Ю. Ніколаєвої, Г.І. Подосиннікової, І.І. Сокол, І.О. Шишової та ін.). Проте питання розвитку критичного мислення засобами проектів залишається, в свою чергу, недослідженим та потребує уваги науковців та методистів.

Сьогодні метод проектів – це спосіб організації самостійної діяльності учнів, який інтегрує проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, дослідницькі, пошукові та інші методики [1].

Метод проектів розвиває креативність дитини, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі та самостійно вибудовувати свої знання. Уміння, що здобуваються школярем у процесі проектування, формують ключові компетенції учня:

- ✓ трудові;
- ✓ комунікативні;
- ✓ соціальні.

У сучасній системі освіти України поряд з такими методами, як навчання у співпраці, дискусії, портфоліо учня, метод проектів, – найповніше відображаються основні принципи особистісно-орієнтованого підходу. За своєю суттю метод проектів передбачає необхідність диференціації навчання, орієнтацію на особистість учня, його потреби і можливості, базується на принципах співробітництва та включення школярів до активних видів діяльності.

Отже, розвиток критичного мислення за допомогою проектною методикою є однією з нових педагогічних технологій навчання іноземної мови в старшій школі, що співвідноситься з основними завданнями сучасної шкільної освіти. Метод проектів знаходить все більше застосування при навчанні учнів у цілому. Доцільність використання проектною методикою в старшій школі пояснюється тим, що її сутність відповідає основним психологічним особливостям старшокласників, їхнім мотивам і потребам та дозволяє найповніше розкрити особистість учня.

Література

1. Арванітопуло Е.Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Г. Арванітопуло. – К., 2006. – 24 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення,

викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

3. Нова українська школа / [Л. М. Гриневич, О. Б. Елькін, С. А. Калашнікова та ін.]. – Київ: Міністерство освіти та науки України, 2016. – 34 с.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров // Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

УДК 371

Кравець А.Ю.

студентка магістратури Житомирського
державного університету
імені Івана Франка ННІ іноземної філології
anich.kravets@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У ранній юності навчання продовжує залишатися одним із головних видів діяльності старшокласників. Відповідно, формування дискурсивної компетенції в учнів старшої школи обумовлена її значимістю як одного з компонентів міжкультурної комунікації. Формування різносторонньої особистості передбачає можливість вивчати й аналізувати цілісні тексти, опановуючи правила побудови та змісту конкретного висловлювання. Ось чому дискурсивна компетенція має формуватися на етапі старшої школи. Так, в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти стверджується, що дискурсивна компетенція – це здатність учнів логічно об'єднувати речення з метою побудови зв'язних відрізків мовлення. Вона включає знання та вміння керувати мовленням у плані тематичної організації, зв'язності та логічної організації висловлювання, його стилю, реєстру, риторичної ефективності [1].

Культура, в свою чергу, є невід'ємною частиною дискурсивної компетенції. Культура, з одного боку, – це особливий світ людини, середовище її проживання, а з іншого боку, це актуальний досвід і зміст внутрішнього світу особистості. Створюючи культуру, людина створює себе. Тому культура є всеохоплюючим феноменом, де людина постає як суб'єкт і об'єкт культурогенезу.

Дискурсивній культурі притаманна зв'язність, логічність, організація. Зазначені якості дискурсу особливо примітні в писемному мовленні, а в усному більш важливі такі, як лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови старшокласник отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і прикладів поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і виразити свою думку до неї в іншомовній

формі, загальний кругозір тощо [2].

Формування дискурсивних умінь ми називаємо навчанням осмисленої побудови дискурсу. При цьому акцент повинен ставитися як на «кінцевий продукт» [3], так і на процес створення самого дискурсу/тексту.

Дискурсивна культура розглядається як не тільки продукт мовленнєвої діяльності, а також як процес її творення, який визначається екстралінгвістичними факторами, тобто комунікативним текстом та умовами спілкування. Для формування даної культури вбачаємо необхідність у розробці відповідних процедур, що дадуть змогу у повній мірі сформувати навички та уміння породження дискурсу.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науков. ред. укр. вид., доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.

3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013.

УДК377/378-051:005.412-027.561

Кравець С. Г.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України,
sveta.kindz@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі реформування національної освіти усі її складники, зокрема професійна (професійно-технічна) та фахова передвища освіта, характеризуються інноваційними змінами, що спрямовані на модернізацію, системне впровадження в освітні процеси сучасних педагогічних та виробничих технологій, створення ефективних моделей і механізмів підготовки висококваліфікованих кадрів. За таких обставин актуалізується значення безперервного професійного розвитку сучасного педагога, здатного вирішувати коло значущих освітніх проблем сьогодення.

У контексті сказаного доцільно звернутися до ст. 54, п. 2 Закону України «Про освіту» (2017) щодо зобов'язання педагогічних працівників постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність [4]. Про підготовку нової генерації педагогічного персоналу і, водночас, піднесення рівня освіченості, педагогічної майстерності, професійної культури педагогічних працівників йдеться у

Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) [3]; у змісті проекту закону України «Про професійну освіту» (2016) йдеться про необхідність для педагогів підвищувати професійно-педагогічний рівень і майстерність [5]; у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) передбачено вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності найкращих фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою реалізації державної політики у сфері реформування усіх ланок освіти [2].

Керуючись означеними законодавчими актами та нормативно-правовими документами, вбачаємо посилену актуальність питання професійного розвитку сучасного педагога. Більш того, це питання актуалізується не тільки у площині вирішення освітянських завдань, але й має значення для розвитку економіки держави та становлення особистості як професіонала в обраній професії.

У контексті економіки та соціології професійний розвиток синонімічно співвідноситься із розвитком трудового потенціалу або розвитком персоналу шляхом систематичного пошуку способів поліпшення функціонування закладу освіти, підвищення цінності педагогічних кадрів. З позиції психологічної науки, професійний розвиток передбачає психологічні зміни, пов'язані зі змінами у свідомості та поведінці індивіда, виникненням нових мотивів і інтересів, набуття нових психічних властивостей тощо. У педагогіці професійний розвиток особистості відбувається у процесі вирішення професійно-значущих завдань, які носять пізнавальний, комунікативний, моральний характер, під час якого педагог опановує необхідний комплекс пов'язаних із його професією ділових та моральних якостей.

Цілісно професійний розвиток відображає зростання людини в її професійній ролі. Несучи місію педагога, його професійний розвиток визначається зростанням професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду своєї педагогічної діяльності. Власне перегляд, рефлексія педагогічної діяльності може здійснюватися відповідно до тих критеріїв, які сьогодні диктуються вимогами освітньої політики, вимогами економічного розвитку, особистісними прагненнями педагога до самореалізації. У ході самоаналізу свого професійного розвитку варто педагогу відповісти на такі питання: чи здатний я розвивати особистість учня, виховувати у нього відповідальність за професійне майбутнє і підвищення професійної кваліфікації; чи добре я підготовлений до творчої праці в закладах професійної освіти різного типу; чи готовий я до роботи в нових умовах, здатний адаптуватися до змін і швидко реагувати на сучасні і перспективні процеси соціального та економічного розвитку суспільства? Надаючи відповіді на ці питання, кожен педагог переосмислює власну роль у професійній діяльності та намагається знайти способи підвищення своєї професійної майстерності, шляхи

збагачення культури, методи удосконалення професійної компетентності.

Необхідність професійного розвитку сучасного педагога за різними формами сьогодні пов'язується із « новою моделлю » педагогічної освіти, у якій педагог характеризується поліфункціональністю. Йдеться не тільки про виконання навчальної програми відповідного предмету, а розуміється активна участь педагогів у реалізації стратегічних завдань освітньої галузі (участь у створенні й обговоренні нових законодавчих документів, що стосуються професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти); проектування змісту підготовки майбутніх фахівців (участь у розробленні професійних, освітніх стандартів, освітніх програм); забезпечення міжгалузевої комунікації (інтегрування професій, здійснення « метaperеносів » із різних галузей знань й удосконалення процесів у конкретній галузі), управління освітніми проектами (брати на себе відповідальність не тільки за якість виконання своїх функцій, але й за організацію і результати навчання); розроблення інтегрованих моделей професійної підготовки на основі поєднання традиційних методів та сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі тощо [6, с. 265]. Поліфункціональність сучасного педагога передбачає проектування власної траєкторії професійного розвитку шляхом здійснення наукових досліджень, стажування, активної участі у проектній діяльності, експериментах регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів.

Професійний розвиток педагога у напрямі поліфункціональності ще й досі стикається з ознаками консервативності освіти. Водночас, поділяємо погляди В. Кременя щодо того, що « у цьому її плюси й мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непродуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства протягом тривалого часу » [1].

Отже, в силу розвитку й реформування національної освіти оновлюються сутність і ознаки професійного розвитку, шляхи його здійснення, а саме: професійний розвиток нерозривно пов'язаний з процесами реформування освіти, її модернізацією та передбачає не лише опанування новими знаннями, вміннями, технологіями, а й розвиток професійної культури педагога: комунікативної, проектної, цифрової та ін.; професійний розвиток не є сталим, а процесом « нарощування » нових знань і досвіду, створення й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також підвищення професійної компетентності щодо педагогічної діяльності за формами набуття формального та неформального досвіду, шляхом самоосвіти, стажування, участі у проектах, навчання упродовж життя, підвищення рівня освіти на вищих її щаблях – навчання в магістратурі, здобуття ступеня освіти доктора філософії, сертифікація у межах участі в проектах всеукраїнського на міжнародного рівнів тощо; професійний розвиток педагогів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії між учнями, педагогами, адміністрацією, управлінськими структурами в освіті, батьками, роботодавцями, закладами освіти вищих рівнів, науковими установами та іншими громадськими

організаціями; професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів, є постійним процесом вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці.

У цьому аспекті важливо педагогу усвідомити необхідність «іти в ногу з часом» – задля цього систематично, упродовж життя розвиватись і навчатись з метою підвищення власної готовності реалізовувати освітні та виробничі нововведення та у контексті реалізації практико-орієнтованої компетентнісної парадигми освіти бути здатним реалізувати інноваційні методичні підходи у професійній підготовці висококваліфікованих майбутніх фахівців.

Упродовж останніх десятиліть чітким й зрозумілим для суспільства є те, що сучасний педагог – це головний «носіє змін» у реалізації економічних, політичних, соціокультурних реформ. Водночас, у процесах різних реформацій педагог є їх і суб'єктом, і об'єктом (що посилює значення місії педагога у цих конструктивних змінах), систематично аналізуючи свою професійну діяльність, керуючись професійними, громадянськими та особистісними мотивами.

Література

1. Кремень В. Г. Освіта, особистість і соціальний поступ / В. Г. Кремень // Доповідь на VI Українсько-польському форумі «Освіта для сучасності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/> – Назва з екрана.
2. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]: Наказ МОН України від 16 липня 2018 № 776 // МОН України / Освіта: [офіц. веб-портал]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>. – Назва з екрана.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> – Назва з екрана.
4. Про освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII // Законодавство України / ВР України : [офіц. веб-портал]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/> – Назва з екрана.
5. Про професійну освіту [Електронний ресурс] : проект Закону України // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247. – Назва з екрана.
6. Радкевич В. О., Лузан П. Г., Кравець С. Г. Стандартизація професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів / Радкевич В. О., Лузан П. Г., Кравець С. Г. // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). Збірник

PhDr. Ľudmila Krajčiriková, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta Ústav sociálnych vied, Katedra sociálnej práce
ludmila.krajcirikova@ku.sk

COMMUNICATION STRATEGIES IN THE EDUCATION PROCESS ABSTRACT

Úvod

Reč je najdokonalejším dorozumievacím prostriedkom. Schopnosť dorozumievať sa hovorenou gramaticky riadenou rečou je daná len človeku. Bez reči by nebola možná ani výchova a vzdelávanie ani spoločenský život.

Základ reči sa vytvára už vo včasnom detstve, keď dieťa ešte samo nerozpráva, ale už rozumie reči svojho okolia. Dieťa dedí od svojich rodičov vlohy pre reč, ale reč sa musí naučiť. Počuje reč svojej matky, vidí pohyby jej úst a napodobňuje najmä to, čo počuje.

Keby sa dieťa vychovávalo v prostredí, kde sa málo hovorí, nenaučilo by sa hovoriť, lebo by malo málo podnetov čo napodobňovať. Čím je dieťa mladšie, tým je väčší predpoklad nesprávneho rečového vzoru. Počas vývinu reči treba sa s deťmi zaoberať a čo najviac s nimi správne hovoriť. Neskoršie sa učia hovoriť také deti, ktoré žijú v prostredí skúpom na rečové podnety ale aj deti s mentálnym postihnutím.

Stratégie zamerané na dieťa

Komunikačné stratégie zamerané na dieťa sú univerzálne a využíajú sa v každom vývinovom štádiu. Pomocou týchto stratégií vytvoríme priaznivé ovzdušie na komunikáciu a dozvieme sa viac o dieťati a jeho schopnosti komunikovať (Hornáková a kol., 2005, s. 14).

Tvárou v tvár – priblížime sa k dieťaťu a buďme tvárou v tvár. Dieťa bude mať pocit, že hovoríme s ním ako s rovnocenným partnerom a nie na neho ako na podriadeného. Dajme mu najavo, že sme jeho sprievodcom, pomocníkom, poradcom podporovateľom.

Čakanie – dospelí často kladú otázky, nabádajú na odpoveď a keď dieťa nereaguje, tak odpovedajú namiesto neho. Ak dáme dieťaťu čas (min. 10 s.) na vyjadrenie myšlienok jeho vlastným spôsobom, dáme mu príležitosť komunikovať a použiť komunikačné schopnosti, ktoré už má.

Vytváranie komunikačných príležitostí – organizujeme okolie a činnosti tak, aby ponúkali možnosti pre komunikáciu. Využívame prirodzene sa vyskytujúce situácie na komunikáciu. Príklady „komunikačných návnad“ sú: dať vnetko – len jednu časť nie, dať jednu časť – nie vnetko, ukladáme veci mimo dosahu ale v zornom poli dieťaťa. Zastavíme sa uprostred rutiny, ak sa vytvorí nečakané situácie pre komunikáciu. Najväčšia príležitosť pre motiváciu komunikácie je, ak dieťa niečo veľmi chce.

Nasledovanie záujmu dieťaťa – keď budeme vychádzať zo záujmu dieťaťa, zvýňime šancu, že sa s nami podelí o svoje myšlienky. Napr. keď dospelí čítajú

knihu s dieťaťom, väčšinou ju čítajú od začiatku do konca. Nechajme dieťa vybrať knihu, otvoriť ju a listovať v nej. Dozvieme sa, čo ho v knihe zaujíma.

Opakovanie v rutinách – deti sa najlepšie učia nové slová alebo pravidlá jazyka, keď ich počujú znova a znova. Ideálna je rutina ako činnosť, ktorú môžeme mnohonásobne opakovať, napr. „*varila myšička kašičku*“. Má predpokladateľný sled udalostí a dieťa vie časom predpovedať nasledujúci krok. To mu umožňuje aktívnejšie zapájanie sa do činnosti. Nezabúdajme postupne pridávať slová a vety ku každému kroku rutiny. Niektoré deti potrebujú počuť nové slovo 20 krát, iné 1000 krát.

Stratégie ľahšieho porozumenia a výmen (Hornáková a kol., 2005)

Gesta – uľahčíme „čitateľnosť“ slov a pripojíme k reči výstižné gestá, napr. pritakanie a krútenie hlavou, privolávanie rukou, ukazovanie prstom na predmety a mnoho iných. Dieťa nám bude lepšie rozumieť a samo sa gestá naučí používať.

Vyladíme sa na rečovú úroveň dieťaťa – ak zaplavujeme dieťa nepretržitým tokom reči zlozenej z dlhých viet, dieťa nám nielen horšie rozumie, ale má aj sťažené podmienky na osvojovanie si jazyka. Je dôležité spomaliť tempo (reč však musí aj naďalej znieť prirodzene) a prispôbiť dĺžku viet aktuálnej vývinovej úrovni dieťaťa. Pokúsme sa hovoriť vo vetách, ktoré sú len o krôčik zložitejšie, ako sú vety dieťaťa.

Keď dieťaťu nerozumieme – stáva sa, že nevieme rozlúčiť, čo nám dieťa chce povedať. Ako to riešiť? Vyhnime sa negatívnym hodnoteniam.

Nehovorme dieťaťu „*nie, to je zle*“, „*zle si to povedal, tak sa to nehovorí*– alebo

„*nerozumiem* —. Poňiadajme dieťa, aby slovo či vetu zopakovalo alebo nám ukázalo, o čom hovorí, prípadne aby nám to povedalo inak alebo povedalo viac. Vyhovorme sa na niečo iné „*Nepočujem, je tu veľký hluk*–. Modelujme, ak sa nám podarilo, zistiť, čo nám dieťa chcelo povedať, poskytnime mu správny rečový vzor. Raz ty, raz ja – pokúsme sa vymieňať si roly s dieťaťom najprv na neslovnej úrovni. Zapojme sa do hry. Počkajme, kým dieťa niečo urobí (hodí loptu, zhodí veňu z kociek). Potom mu povieme, že sme teraz na rade my, rýchlo „*zahráme*— svoju rolu a dáme mu najavo, že je na rade. Môžeme tak urobiť napr. pohľadom plným očakávania, podaním hračky alebo priamou výzvou „*a teraz ty*“. Opakujme posledný krok, kým nám to trpezlivosť dovolí.

Interpretácie – niekedy je ťažké presne vedieť, čo nám dieťa chce povedať. Je však veľmi dôležité, aby sme ocenili každý komunikačný pokus dieťaťa a priradili mu význam. Pokúsme sa interpretovať vnetko, o čom dieťa komunikuje. Povedzme nahlas to, čo si asi dieťa v danej chvíli myslí. Vyjadrieme to oznamovacou vetou. Keď interpretujeme komunikačné pokusy dieťaťa, dávame mu najavo, že sme ho počuli a že sa mu snažíme zo vnetkových síl rozumieť. Učíme ho, že jeho prejavy, či už pohybové alebo zvukové, majú vplyv na jeho okolie (Hornáková a kol., 2005, s. 21- 22).

Stratégie nových pojmov a stratégie rečového vzoru

Komentovanie – rozprávajme dieťaťu o tom, čo práve robíme, napr. kreslíme dom a oblaky, nakladáme kocky do auta a pod. Nezabudnime hovoriť aj o

tom, ako sa cítíme. A môžeme hovoriť aj o tom, čo robí práve dieťa. Pozorujme ho a rozprávajme mu o tom. Môžeme komentovať aj prostredie, napr. brechot psa alebo ňkrípanie brzd. Nežiadajme od dieťaťa, aby po nás opakovalo.

Pomenúvanie – aby sa dieťa naučilo nové slová, potrebuje ich viackrát počuť. Pomenúvajte to, o čo sa dieťa práve zaujíma – dávajte „nálepky“. Pokúsme sa vyhnúť všeobecným slovám, ako sú napr. „to, tam, nejaký, robiť“ – a použijeme namiesto nich označenia, ako sú napr. „vlak, v kuchyni, veľký, búchať“. Je dôležité, aby sme dieťaťu nové slová vysvetľovali.

Premosťovanie – prepájajme, premostujme poznané s nepoznaným. Hovorme o hlavných črtách predmetov a javov tak, akoby sme boli „výkladovým slovníkom“. Dieťa si takýmto spôsobom osvojuje hranice slovných kategórií a vytvára nové slová. Najprv musíme poskytnúť kľúčové znaky pre význam a potom slovo použiť v rôznych situáciách (kontextoch). Používajte nové slovo opakovane, v rôznych vetách a v rôznych situáciách. Ukážme dieťaťu psa v knižke a na ulici. Nechajme dieťa ohmatať pohár, ukážme mu rôzne poháre. Dieťa si skúsenosťou upresňuje významy slov.

Modelovanie – môžeme používať na vňetkých vývinových stupňoch, nezáleží na tom, či dieťa komunikuje zámerne, nezámerne alebo či sa vyjadruje len gestami, zvukmi, prípadne už aj slovami a vetami. Modelovanie môžeme použiť v rôznych situáciách. Modelujme reč, ktorá je blízka vývinovej úrovni dieťaťa. Dieťa sa tak učí správnu výslovnosť jednotlivých zvukov, nové slová, osvojuje si správne používanie slovných kombinácií a viet, ako aj správnu gramatiku. Formulujme modelované slová a vety do oznamovacích prehovorov, napr. „*si hladný*“ a nie „*si hladný?*“

Rozširovanie – rozvíjajme prehovor dieťaťa do úplného prehovoru. Dieťa si osvojuje pravidlá pre kombinovanie slov a tvorenie viet. Pred dieťaťom veľa pomenúvame, opisujeme, vysvetľujeme, predstierame, vyjadrujeme pocity, rozprávame o minulosti alebo budúcnosti. (Na strome rastú jablká a hrušky).

Stratégie konverzácie

Otázky a odpovede – dospelí kladú deťom veľa otázok, ktoré často nedávajú možnosť zapojiť sa do konverzácie a nezodpovedajú ani momentálnemu záujmu. Skôr ako položíme dieťaťu otázku, popremýňajme o nej. Správne položené otázky dávajú dieťaťu priestor na vyjadrenie jeho myšlienok, ako aj možnosť použiť už osvojené rečové schopnosti. Dobré otázky sú otázky, ktoré pomôžu dieťaťu pokračovať v rozhovore. Sú úprimné a primerané vývinovej úrovni dieťaťa.

Napovedanie – ak vidíme, že dieťa nám chce odpovedať, ale nevie ako na to, napovedzme mu. Napovedanie je slovo, komentár alebo iná otázka, ktorá pomáha dieťaťu odpovedať. Napovedať môžeme prvou časťou slova, napr. „chceš zmrz...“, opisom významu slova, napr. „je to studené a líže sa to“ alebo položením otázky ponúkajúcej výber, napr. „chceš zmrzlinu alebo zákusok?“ – Nikdy však nenúťme dieťa, aby po nás opakovalo.

Hra – hra a reč spolu súvisia, používajú symboly reálnych predmetov. Vývin hry: nešpecifické použitie predmetu, funkčná hra, použitie predmetov v predstieranej hre, sekvencie hrových aktivít, symbolická hra. Modelovanie hry, rozširovanie repertoáru, stimulácie symbolickej hry. Pri tom vňetkom rodič môžeme

byť ako partner v hre. Tieto komunikačné stratégie sú určené hlavne pre deti raného a predškolského veku. Zamerané sú na rozlišovanie slovnej zásoby a modelovanie gramatického vývinu reči dieťaťa. Možno mnohé z nich už intuitívne používame. Pridajme k svojmu repertoáru ešte niekoľko stratégií a odmenou nám bude úsmev, nové slovo alebo aj dlhá veta z úst dieťaťa.

Metódy projektového vyučovania

Jednoznačný názor na metódy ponúka Petlák (2004, s. 125) svojím tvrdením, že „*metódy dávajú odpoveď na to, ako treba postupovať vo výchovno-vzdelávacom procese, aby boli dosiahnuté stanovené výchovno-vzdelávacie ciele. Metóda je nástrojom práce učiteľa, ktorým sa transformuje obsah vzdelania, ale aj výchovy, do konkrétneho výchovno-vzdelávacieho procesu, prostredníctvom nich vedieme žiakov k poznaniu nového.*—

Pôsobíme na rozumovú stránku žiaka a jeho osobnosť. Učiteľ vyberá vyučovacie metódy tak, aby si žiaci čo najefektívnejšie osvojili učivo, a tak splnil cieľ. Žiaci pôsobia na učivo tým, že si ho neosvojujú mechanicky, ale obohacujú ho o vlastné poznatky, dotvárajú ho. Realizácia projektového vyučovania si vyžaduje využitie metód aktivizujúcich poznávanie. Za moderné považujeme tie, ktoré rozvíjajú záujem, kritické a kreatívne myslenie u žiakov.

Problémový výklad umožňuje žiakom naučiť sa tvorivo myslieť. Turek (2008) pritom tvrdí, že „učiteľ rozpráva o tom, ako vznikol daný problém, ako vedci prišli na jeho riešenie, ako sa vytyčovali hypotézy, aké spory vznikali pri ich obhajovaní, ako sa uskutočnila obhajoba hypotéz, aby sa potvrdila ich pravdivosť. Žiaci sledujú chod učiteľových myšlienok, premýšľajú a prežívajú dané udalosti súčasne s ním, a tým sa začleňujú do atmosféry vedeckého tvorivého myslenia.— Učiteľ sa obracia k žiakom, kladie im otázky, ktoré povzbudzujú ich myslenie. Problémový výklad je myšlienkový dialóg pedagóga so žiakom, ktorý vzbudzuje záujem žiaka, výklad sa stáva presvedčivým, vedomosti sú uvedomelé, zvyšuje sa záujem o učivo.

Heuristické metódy žiaci sa aktívne podieľajú na objavovaní nových poznatkov a aj metód práce. Riešenia časti celých úloh. „Heuristická metóda sa môže realizovať viacerými spôsobmi:

a) Učiteľ nastolí problémovú situáciu prostredníctvom nejakej problémovej úlohy. Hypotézy, čiže možné riešenia navrhnú žiaci. Učiteľ kladie otázky typu: Čo by sa stalo, keby? Ako by ste postupovali vy, keby ste sa ocitli v takejto situácii? Ako by ste sa mohli presvedčiť, že práve váš návrh je správny? Žiaci ďalej navrhnú rôzne spôsoby overovania návrhov.

b) Pedagóg ukazuje (demonštruje) nejaký jav a žiada od žiakov vyvodenie záverov a nájdenie súvislostí medzi danými javmi.

c) V prípade, že učiteľ zistí, že s riešením problémovej úlohy majú žiaci ťažkosti, zadá inú ľahšiu úlohu a po jej vyriešení sa vráti k riešeniu pôvodnej úlohy.

d) Učiteľ môže vypracovať systém úloh, napríklad v podobe otázok, ktoré usporiada, aby nasledujúca otázka vyplývala z predchádzajúcich otázok. Otázky v podstate tvoria malé problémy a ich súhrnom získame riešenie pôvodného problému.

e) Po zadaní určitej problémovej úlohy pedagóg naznačí žiakom, akým smerom sa majú uberať pri riešení úloh v podobe otázok alebo príkazov. Žiaci potom vyplňajú príkazy, otázky. Ide o heuristiky, ktoré predstavujú už konkrétnu realizáciu heuristickej metódy (Turek, 2008, s. 267-275).-

Výskumnú metódu Bajtoň (2007, s. 168) popisuje nasledovne : „pri tejto metóde je samostatnosť žiakov najväčšia. Činnosť žiakov sa svojím charakterom a etapami blíži k výskumnej práci vedca (samozrejme, že nie v takom rozsahu a hĺbke).- Žiaci môžu za pomoci učiteľa alebo samostatne nastoliť problémovú úlohu. Učiteľ si overí, či žiaci pochopili formuláciu úlohy. Hľadajú rôzne riešenia, pri ktorých objavujú neznáme vedomosti alebo využíajú vedomosti získané v iných podmienkach. Učiteľ sleduje priebeh práce žiakov, usmerňuje ich, preveruje výsledky práce. Po vyriešení úlohy organizuje hodnotenie výsledkov práce.

Heuristiky podľa Tureka (2005, s. 139-142) sú vhodné na tvorivé riešenie problémov. Sú to odporúčania, predpisy, pokyny, kroky, predstavujúce celok, prostredníctvom ktorého sa dostaneme od formulácie problému až k ho vyriešeniu. Od algoritmov sa líšia tým, že negarantujú dosiahnutie riešenia. Vykonanie každého kroku heuristiky si vyžaduje myšlienkové činnosti spojené s pochopením ich zmyslu a generovanie návrhu riešenia, čo sa jednému riešiteľovi podarí, inému zasa nie.-

Brainstorming, tvorcom tejto metódy je Alex F. Osborn, ktorý vychádzal z toho, že ľudia boja a hanbia, prezentovať svoje myšlienky a nápady lebo si myslia že sú neuskutočiteľné, alebo majú obavy z nadriadených a výsmechu svojho okolia. „Je potrebné prekonať prekážky, ktoré blokujú vznik nových, originálnych nápadov— (Turek, 2008, s. 282-284) a naučiť žiakov prezentovať svoje myšlienky a vyjadriť ich.

Metóda Phillips 66, autor metódy odporúča vytvoriť skupiny so šiestimi učiacimi sa. Každá skupina si vyberie z členov jedného vedúceho. Pri realizácii tejto metódy žiaci produkujú rýchlo myšlienky, rýchlo sa rozhodujú, cvičia si kreativitu. Prácou v skupinách sa zlepšujú aj medziľudské vzťahy. Po uvedení problému ho skupina rieši 6 minút. Potom vedúci skupín prezentujú výsledky práce ich skupiny, obhajujú ich a snažia sa nájsť čo najlepšie riešenie.

Situačná metóda, tak ako to uvádzajú Maňák a Něvec (2003, s. 120) sa dá využiť vo všetkých typoch náhod. Situačné metódy predstavujú modelové situácie vychádzajúce z reálnych udalostí ktoré treba vyriešiť. „Podstatu metódy tvorí riešenie problémového prípadu, ktorý odráža nejakú reálnu udalosť, komplex vzťahov a okolností a je odrazom stretu rôznych záujmov.- Účastníci dostanú opis určitej situácie, prípadu, obsahujúci úlohy, motivujúce žiakov k riešeniu problému.

Situačné metódy delíme na rozborové metódy, metódy riešenia konfliktných situácií, metódy incidentu, dynamické metódy postupného zoznamovania sa s prípadom a bibliografické metódy.

Insenačná metóda, ide o dynamickú metódu, pri ktorej sú žiaci postavení do nejakej roly. Môžu vplývať na zmenu situácie, či prípadu, alebo sa ich dokonca priamo zúčastniť. Okrem dynamickosti táto metódu umožňuje žiakom emocionálne sa zapájať, osobne prežívať situáciu, a tak rozvíjať empatie a sociálne cítenie,

zmýšľanie, konanie. Turek upresňuje, že „jej podstata spočíva v tom, že niektorí žiaci budú hrať (inscenovať) určité roly t. j. zinscujú istú situáciu. Potom sa v diskusii pokúsia nájsť východisko zo situácie, t. j. nájsť riešenie problému- (Turek, 2008, s. 267). Takýmto spôsobom žiaci získajú nové poznatky alebo upevniť si už osvojené vedomosti.

Projektová metóda je v súčasnosti nahradzovaný pojmom koncepcia projektového vyučovania. Žiaci s pomocou učiteľa vypracujú projekt, ktorý postupne riešia. Vyhľadávajú informácie z rôznych zdrojov, robia rôzne merania, pokusy a vyhodnocujú ich. Žiaci lepšie chápu praktický význam učiva a vzdelávania celkovo. Vyučovanie je hrou, príjemným vzrušujúcim zážitkom. Naučia sa plánovať vlastnú prácu, prekonávať prekážky, ísť za cieľom, niesť zodpovednosť za dokončenie práce. Rozvíja sa samostatnosť, tvorivosť, kritické myslenie, schopnosť spolupráce, komunikácie, schopnosť učiť sa, riešiť *problémy*, *vyhľadávať informácie a pod.* *Projektové vyučovanie je v súčasnosti veľmi aktuálne.*

Metóda autosociokonštrukcie, podľa Petránkovej (2007, s. 21) „ide

o učiteľom premyslený výber situácií a ich zoradenie, prípadne postupné dávkovanie informácií tak, aby vždy vyvolávali určitý „zmätok- – nemožnosť riešiť problém doterajšími poznatkami. Prvým krokom je ponorenie sa do situácie, vyhľadávanie rozporov, dávanie ich do súvislostí s ostatnými vedomosťami, odstup. Realizuje sa zásadne v skupine, kde sa formulujú problematické body a postup ďalších riešení. Nastáva bezvýchodisková situácia, nutnosť vyhľadania a ponímania ďalších nástrojov, jasný je zlom vzhľadom na predchádzajúcu istotu. Po chvíli „prázdnoty— sa objavuje nové riešenie, nová vedomosť-.

Úlohou vyučujúceho je nájsť v stanovenom učebnom obsahu problematiku zlomu, ktorú žiaci skonštruujú. Za skutočný sa považuje len ten poznatok, ktorý dieťa skonštruovalo vo svojej hlave samo.

Rozvíjanie komunikačných schopností

Úlohou cvičení a hier je rozvíjať pamäť, napodobňovanie, sluchovú a zrakovú diferenciaciu a motoriku rečových orgánov. Tieto cvičenia napomáhajú k správne mu vývinu obsahovej a formálnej stránky reči. Cieľom cvičení je vypestovať zámernú a dlhšiu pozornosť, pričom pouívame správnu motiváciu, pochvalu a povzbudenie.

a) Cvičenie motoriky rečových orgánov

Odstraňuje celkovú motorickú neobratnosť hovoriť. Cviky robíme nenásilne a hravou formou.

- zívame – otvoríme veľké ústa,
- otvárame menšie ústa – akoby sme jedli jahodu,
- usmievame sa – rozťahujeme kútiky úst do strán,
- striedame ňpúlenie pier a úsmev,
- dolnú peru prekrývame hornou a naopak,
- mľaskáme perami,
- medzi pery dáme zátku a pri prudkom vydýchnutí ju vyrazíme,
- jazykom oblizujeme dolnú a hornú peru vo vodorovnom smere,
- pri otvorených ústach konček jazyka striedavo kladieme za horné a doln

zuby, líce, pohybujeme jazykom spredu dozadu a späť,

- jazyk vysunieme z úst a pred perami ním robíme krúživé pohyby,
- končekom jazyka sa usilujeme dosiahnuť nos, líca a bradu,
- robíme „loptičky“ – na lícach – jazykom vytlačáme striedavo ľavé a pravé
- naňpúlime pery a napodobňujeme fúkanie a pískanie.

b) Rytmické cvičenia

Vyvedenú hlásku zapájame do slabík. Slabiky neopakujeme mechanicky, ale ich hravou formou dopĺňame vytlieskávaním, vyklopkávaním alebo vydupávaním, a to v cyklickom a necyklickom spojení a v „logopedickej hre“, pri ktorej sa tiež využíva rytmizácia. Takýto postup súčasne prispieva k cvičeniu fonematickej diferenciacie.

c) Rečové cvičenia

Precvičovanie hlásky v slovách. Vyslovujeme pomaly „cvičné slová“, ktoré sú zostavené podľa artikulačnej náročnosti, Deti ich niekoľkokrát za sebou opakujú. Hravú formu cvičenia podporuje obrázkový materiál, pomocou ktorého si deti samostatne precvičujú vyvedenú hlásku.

Logopedická hra. Postupujeme podľa návodu, ktorý je inštruktívny a ľahko pochopiteľný.

Automatizácia hlásky vo vetách. Pri tvorení jednoduchých viet o daných obrázkoch ponecháme deťom voľnosť v samostatnom prístupe. Tak sa rozvíja tvorba asociácií, výslovnostná, obsahová a gramatická stránka ich verbálnych prejavov.

Maľované čítanie. Deti opakujú text viet a obrázky pomenujú samostatne v správnom gramatickom tvare. Nieci čítajú vety, v ktorých sú niektoré slová vyjadrené obrázkom. **Kresli s nami a rozprávaj.** Deti opakujú (čítajú) text riekanky a dopĺňujú ho vlastným výtvarným prejavom podľa predkresleného vzoru. Zdôrazňujeme správnu výslovnosť precvičovanej hlásky.

d) Fixačné cvičenia

Upevňujú správnu výslovnosť, zlepšujú obratnosť hovoriť a rozširujú slovnú zásobu.

Vlastná aplikácia. Pozorne si prezeráme situačné obrázky. Na otázky k textu odpovedajú deti celou vetou. Neskôr samostatne tvoria otázky aj odpovede. Usilujeme sa, aby samostatne opisovalo obrázky formou krátkych gramaticky správnych viet.

Riekanky. Sú najobľúbenejším hovoreným prejavom detí, pretože majú svoj rytmus, melódiu, obsah a jednoduchú gramatickú stavbu. Deti sa ich ľahko a s radosťou učia. Pri nácviku správnej artikulácie príslušnej hlásky a jej fixácii sú vhodným doplnkom logopedických cvičení. Nacvičovaná hláska sa vyskytuje frekventovanejšie v riekankách, ktoré sú zámerne upravené podľa logopedických zákonitostí. Deti opakujú (čítajú) spolu s nami ich texty. Tie riekanky, ktoré si obľúbili, môžu sa naučiť naspamäť.

Čítanie a reprodukcia textov. Deti opakujú (čítajú) texty článkov a potom odpovedajú celou vetou na otázky. Samostatne porozprávajú krátky obsah. Ak sa nachádza pri článku situačný obrázok, pobádame deti do voľného rozhovoru na danú tému.

Hádanky a krížovky. Špeciálne zostavené a obsahovo jednoduché hádanky a krížovky rozvíjajú okrem schopnosti správneho vyjadrovania aj dôvtip a fantáziu detí. Mladšie deti pomenujú obrázky a staršie deti vyriešia krížovku.

Záver

Reč a jazyk hoci nie sú totožné, ale v určitých znakoch spoločné aj rozdielne, majú dorozumievajúcu funkciu a slúžia ako základ myšlienkovej aktivity jednotlivca. Pre školskú prax z tohto faktu vyplýva, že nielen v procese riešenia úloh a didaktických problémov, teda v myšlienkovej činnosti, uplatňuje reč a jazyk, pričom reč je uplatnenie jazyka.

Osvojovanie jazyka je komplexným procesom, ktorý pozostáva z množstva čiastkových fáz. Literatúra o vývine detskej reči je veľmi bohatá, napriek tomu sú v tejto oblasti ešte mnohé nejasnosti. Isté však je, že verbálny vývin dieťaťa je neoddeliteľnou súčasťou jeho kognitívneho a sociálneho vývoja. Rovnako nesporné sa zdá tvrdenie, že na osvojovaní jazyka sa podieľajú vrodené mentálne predpoklady, ako súčasť biologickej a psychickej výbavy dieťaťa a stimulácia prostredím.

Komunikačné stratégie môžeme využívať v celom edukačnom procese a vo všetkých vyučovacích predmetoch. V školskom prostredí môžeme formovať človeka – samostatného, obohateného o slovník a pripraveného pre život.

Literatúra

1. BAJTOŇ, J. *Kapitoly zo všeobecnej didaktiky*. Košice : EQUILIBRIA, 2007. 274 s. ISBN 978-80-89284-08-5.
2. HORŇÁKOVÁ, K. - KAPALKOVÁ, S. - MIKULAJOVÁ, M. *Kniha o detskej reči*. Bratislava : Slniečko, 2005. 155 s. ISBN 80-969074-3-3.
3. MAŇÁK, J. - ŇVEC, V. *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80- 7315-039-5.
4. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80- 89018-64-5.
5. PETRÁŇKOVÁ, E. *Projektové vyučovanie*. Prešov : Metodicko - pedagogické centrum, 2007. s. 87. ISBN 978-80-80-45-463-0.
6. TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80- 8078-198-9.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ
НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ**

*Збірник матеріалів
II Міжнародної науково-практичної
конференції*

м. Тернопіль, 11-12 квітня 2019 року

*У двох частинах
ЧАСТИНА I*

*Укладачі – Віктор Євгенович Кавецький, Анатолій Володимирович Вихруц,
Оксана Ярославівна Жизномірська, Тетяна Олександрівна Сергуніна, Ірина
Ігорівна Кузьма, Сніжана Богданівна Гах*

Підписано до друку 15.05.2019 р.
Папір офсетний. Формат 60x84¹/16.
Гарнітура Times New Roman.
Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 22,5 .
Обл.-вид. арк. 23,2 . Зам. №245

Віддруковано з готових діапозитивів у СМП “Тайп”
46006, м. Тернопіль, вул. Чернівецька, 44 б,
Телефон (352)520075; (352)526161